



ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

GYMNASIALWESEN.

HERAUSGEGEBEN

VON

H. BONITZ, R. JACOBS, P. RÜHLE.

XXIII. JAHRGANG.
DER NEUEN FOLGE DRITTER JAHRGANG.

ERSTER BAND.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1869.

INHALT DES XXIII. JAHRGANGS,

DES DRITTEN DER NEUEN FOLGE.

ERSTE ABTHEILUNG.

ABHANDLUNGEN.



ZWEITE ABTHEILUNG.
LITERARISCHE BERICHTE.

Seite

DRITTE ABTHEILUNG.

VERORDNUNGEN DER BEHÖRDEN. SCHULGESETZGEBUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

AUSZÜGE AUS ZEITSCHRIFTEN.

SCHUL- UND PERSONAL-NOTIZEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

GYMNASIALWESEN.

HERAUSGEGEBEN

VON

H. BONITZ, R. JACOBS, P. RÜHLE.

NEUE FOLGE. DRITTER BAND.

(DER GANZEN REIHE XXIII. BAND.)

Die „Zeitschrift für das Gymnasialwesen“ wird auch fernerhin, wie bisher, das Ziel verfolgen, welches ihr Name bezeichnet. Sie will einerseits ein gemeinsames Organ sein, durch welches Schulmänner ihre Ueberzeugungen und Vorschläge in Fragen des Gymnasialunterrichtes und der Gymnasialeinrichtungen ihren Fachgenossen zur Erwägung und zur Discussion vorlegen; sie will anderseits über die stets wachsende Schulliteratur jedes einzelnen Unterrichtsgebietes die Orientirung ermöglichen. Mit diesen didaktischen Gesichtspunkten verband bisher die „Zeitschrift für das Gymnasialwesen“ noch den Nebenzweck, auf demjenigen Gebiete, welches im Gymnasialunterrichte den bedeutendsten Umfang und das grösste Gewicht beansprucht, auf dem philologischen, wissenschaftliche Abhandlungen zu geben, die keine ausdrückliche Beziehung zum Gymnasialunterrichte haben. Indem von den Gründern der Zeitschrift vor nunmehr drei

und zwanzig Jahren diese Einrichtung getroffen wurde, schlossen sich dieselben dem Verfahren an, welches damals in verwandten Zeitschriften das übliche war. Unterdessen haben sich die Verhältnisse insofern geändert, als bei der ausgebreiteten Entwicklung der philologischen Fachzeitschriften es keinerlei Schwierigkeit hat, wissenschaftliche Beiträge auf diesem Gebiete zur Mittheilung zu bringen. Die Redaction glaubt daher von diesem, in ihren Plan bisher mit aufgenommenen Zwecke im Ganzen absehen zu dürfen, um desto vollständiger ihre eigentlichste Aufgabe, eine Zeitschrift für das Gymnasialwesen zu sein, erfüllen zu können.

Die Zeitschrift wird dem entsprechend fortan in nur drei Abtheilungen gegliedert sein:

Erste Abtheilung. Abhandlungen über Fragen des Gymnasialunterrichtes und der Gymnasialeinrichtung, so wie über solche wissenschaftliche Fragen, deren Erledigung in unmittelbarer Beziehung zu dem Gymnasialunterrichte steht. Indem die deutschen Gymnasien im Wesentlichen auf gleicher Tradition beruhen und den gleichen Zweck verfolgen, so ist es möglich, über Differenzpunkte und über Fragen, welche das Streben nach möglichst vollständiger Erreichung der Gymnasialaufgabe stets von neuem hervorruft, eine Discussion mit Aussicht auf Verständigung zu führen. Der Unterricht und die Einrichtungen des Gymnasiums stehen überdies zu den auf das Gymnasium vorbereitenden und zu den neben ihm für die gleiche Entwicklungsstufe bestimmten Lehranstalten in so mannigfachen Beziehungen, dass die hierauf bezüglichen Fragen nicht können von dem Bereiche der Zeitschrift ausgeschlossen werden.

Zweite Abtheilung. Literarische Berichte. Die Redaction betrachtet es als ihre Aufgabe, dafür zu sorgen, dass über die für den Gebrauch der Schüler oder der Lehrer bestimmte Schulliteratur durch zusammenfassende Anzeigen den Lesern der Zeitschrift die Orientirung erleich-

tert werde. Sie wird zugleich darauf bedacht sein, durch eingehende Kritiken einzelner Schriften Beiträge zur Förderung der Schulliteratur zu geben.

Dritte Abtheilung.

A. Verordnungen in Betreff der Gymnasien.

Ausser der Mittheilung der von den preussischen Behörden erlassenen allgemeinen Verordnungen wird über die in anderen deutschen Ländern ergangenen wichtigen Verordnungen Nachricht gegeben werden.

B. Auszüge aus Zeitschriften etc.

Durch Auszüge aus den für den Gymnasialunterricht wichtigen Abhandlungen, welche sich in anderen verwandten Zeitschriften, in den Protokollen von Directoren-Conferenzen, in den Verhandlungen von Vereinen u. s. w. finden, soll eine Uebersicht gegeben werden über die vorzugsweise in Discussion befindlichen Fragen des Unterrichtes. Einer Uebersicht über die Schul-Programme glaubt die Zeitschrift im Allgemeinen entrathen zu können, da solche Zusammenstellungen nach zweckmässigen Gesichtspunkten und in dankenswerther Annäherung an Vollständigkeit in dem verbreiteten Musshacke'schen Kalender, in buchhändlerischen Katalogen u. a. m. gegeben werden.

C. Personal- und Schulnotizen.

Indem wir den geehrten Lesern diese bestimmtere Begrenzung der Aufgabe unserer Zeitschrift vorlegen, wünschen wir, dass dieselbe ihre alten Freunde sich bewahre und neue erwerbe, und dass unsere Fachgenossen durch ihre Bethätigung die „Zeitschrift für das Gymnasialwesen“ immer mehr zu einem Organe für die gemeinsamen Interessen der deutschen Gymnasien machen. Beiträge für die Zeitschrift bitten wir an eines der unterzeichneten Mitglieder der Redaction zu übersenden. Bei Anzeigen über Bücher wird es gerathen sein, der Redaction vorher von der Absicht Mittheilung zu machen, um Collisionen für solche

Fälle zu vermeiden, in denen etwa die Redaction bereits über das betreffende Buch anderweitig disponirt hat. Die „Weidmannsche Buchhandlung", in deren Verlag mit dem Jahre 1869 die Zeitschrift übergeht, wird den gedruckten Bogen mit Sechs Thalern honoriren und das Honorar am Schlusse jedes Halbjahres auszahlen.

Berlin, December 1868.

H. Bonitz, **R. Jacobs,** **P. Rühle.**

Director des Berlin. Gymnasiums, Klosterstrasse 74.

Professoren am Joachimsth. Gymnasium, Heiligegeiststrasse 5. 6.

ERSTE ABTHEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Schriftsprache und Rechtschreibung.

Mit Bezug auf den von Hrn. Prof. Zacher auf der Philologenversammlung zu Halle (1867) gehaltenen Vortrag über deutsche Rechtschreibung.

§. 1.

Die „Verhandlungen der fünfundzwanzigsten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Halle" 1867 (Leipzig 1868) bringen uns unter Anderem einen ausführlichen Vortrag, den Hr. Prof. Zacher in der zu diesem Zweck vereinigten paedagogischen und germanistischen Section über die deutsche Rechtschreibung gehalten hat. Eine Debatte über die von dem Herrn Redner aufgestellten Ansichten konnte sich nicht an seinen Vortrag anknüpfen, weil derselbe einschliefslich der dazu gehörigen Thesen beinahe die ganzen zwei Stunden in Anspruch genommen hatte, die für diesen Gegenstand bestimmt waren. Mancher Fachgenosse wird vielleicht gewünscht haben, Hr. Zacher hätte sich über die bekannteren Dinge kürzer gefasst, um noch Zeit zu anderweitiger Meinungsäufserung übrig zu lassen. Aber dies hiefse, die Aufgabe, die sich der Redner gestellt hatte, verkennen. Er musste sich mit Recht erinnern, dass er nicht nur seine speciellen Fachgenossen, sondern auch die Mitglieder der paedagogischen Section vor sich hatte, und so hat ihm vielleicht so mancher seiner Zuhörer gerade für die Theile seines reichhaltigen und gedrängten Vortrags am meisten gedankt, die der Fachmann als allgemein bekannt am liebsten übergangen sähe. Da nun an Ort und Stelle aus Mangel an Zeit keine Discussion stattfinden konnte, so wird es nicht unerwünscht sein, wenn sich nachträglich einige theils zustimmende, theils abweichende Bemerkungen an *die Aeufserungen* Zacher's anschliefsen.

§. 2.

Seinen Ausgang nimmt Zacher davon, dass er in den neueren Bemühungen um die deutsche Rechtschreibung drei Richtungen unterscheidet. Erstens die, welche eine „überwiegend etymologische Reform" verlangt, vertreten durch Weinhold's Schrift (1852). Zweitens die, welche eine „überwiegend phonetische Reform" verlangt, vertreten durch den Schreiber dieser Zeilen. Endlich drittens eine zwischen diesen beiden Ansichten vermittelnde Richtung, unter deren Vertretern der Herr Vortragende Ludwig Ruprecht namhaft macht, und welcher er selbst sich anschliefst.[1]) „Wir hätten also, sagt er, bereits kennen gelernt: erstens das etymologische Princip, nach welchem sich die Orthographie ausschliefslich oder doch überwiegend richten solle, zweitens das phonetische, mit derselben Forderung, und drittens eine Vermittelung, welche an der herkömmlichen Schreibweise so viel als möglich festhalten will.[2]) Seine eigenen Grundansichten fasst Zacher dahin zusammen: „Das phonetische Princip ist in der deutschen Schreibung von jeher das herrschende gewesen und soll es auch bleiben."[3]) „Das etymologische Princip ist überall da in Anwendung zu bringen, wo es weder dem phonetischen Princip, noch dem festen Usus widerstreitet."[4]) „Das etymologische Princip ist also da aufrecht zu erhalten, wo es dem phonetischen Principe und auch dem Usus keinen Eintrag thut; wo es in die Orthographie bereits aufgenommen ist und wo sein Hinauswerfen uns wirklichen Schaden bringen würde."[5]

Ich erlaube mir nun, mit diesen Grundansichten Zacher's die von mir aufgestellten zu vergleichen. In meiner ersten Abhandlung über deutsche Rechtschreibung (1855) erkläre ich „den Grundcharakter unsrer bisherigen Orthographie" für einen „überwiegend phonetischen."[6]) Also keineswegs für einen ausschliefslich phonetischen, sondern für einen „überwiegend phonetischen." Demgemäfs spreche ich mich (1857) über das Verhältnis der Etymologie zum phonetischen Princip und zur überlieferten Schreibung so aus: „Die Wichtigkeit der Etymologie auch für die Feststellung

[1]) Verhandlungen S. 119 fg.
[2]) S. 121.
[3]) S. 135.
[4]) S. 135.
[5]) S. 135 fg.
[6]) Gesammelte sprachwissenschaftliche Schriften von Rudolf von Raumer, Frankf. 1863, S. 138.

unserer Rechtschreibung verkenne ich durchaus nicht. Aber als ein den beiden anderen coordinirtes Princip unsrer Rechtschreibung kann ich sie nicht anerkennen. Vielmehr ist sie dem phonetischen Princip in der Weise subordinirt, dass sie erstens dazu dienen kann, bei noch nicht festgestellten Schreibungen den richtigen Laut zu finden, der dann nach dem phonetischen Princip in Schrift gefasst wird; und dass sie zweitens bei bereits vorhandener mehrfacher Schreibung eines und desselben Lautes bestimmen hilft, welche von den verschiedenen Bezeichnungen gewählt werden soll."[1]) Zum Ueberfluss erkläre ich dann noch (1862): „Der Unterzeichnete lässt der Etymologie die Rolle, die sie bei der Festsetzung unserer Orthographie gespielt hat, unangetastet. Er denkt nicht daran, mit Tilgung aller etymologischen und historischen Elemente unsre vorhandene Orthographie streng phonetisch regulieren zu wollen"[2]).

Vergleiche ich nun diese meine Ansichten mit denen Zacher's, so wollen sie mir ungemein ähnlich erscheinen. Auch Zacher sagt: „Das phonetische Princip ist in der deutschen Schreibung von jeher das herrschende gewesen und soll es auch bleiben." Auch er beschränkt die Anwendung des etymologischen Princips auf die Fälle, „wo es weder dem phonetischen Princip, noch dem festen Usus widerstreitet." Dagegen wird der Fall, den ich bekämpfe, nämlich das etymologische Princip auch da in Anwendung zu bringen, wo es mit dem phonetischen in Widerspruch treten würde, auch von Zacher aufgegeben.

Ich sehe also in der That nicht ein, worin ich in Bezug auf die jetzt besprochenen Punkte meine Ansichten über die Regulierung unsrer Rechtschreibung ändern sollte, um sie mit denen Zacher's in Uebereinstimmung zu bringen. Was aber das weitere Kennzeichen betrifft, wodurch sich die vermittelnde Partei von den anderen unterscheiden soll, dass sie nämlich „so viel als möglich an der herkömmlichen Schreibweise festhalten will," so wird sich bald zeigen, wer von uns beiden dieser Bestimmung in gröſserem Maſse nachkommt.

§. 3

Im Anschluss an seine Hervorhebung des phonetischen Princips sagt Zacher: „Sein (des phonetischen Princips) oberster Grundsatz lautet: Schreibe wie du sprichst. Es gibt eine muster-

[1]) Ebend. S. 286.
[2]) Ebend. S. 296.

giltige neuhochdeutsche Aussprache"[1]). — „Das Neuhochdeutsche ist eben eine über allen Dialekten stehende Schriftsprache, und deshalb ist es so nothwendig, auf die Forderung zu dringen: Schreibe wie du sprichst und sprich wie du schreibst. Sie ist vollkommen richtig und berechtigt"[2]). Hier sind wir nun zu der Frage gelangt, welche den Ausgangspunkt der Erörterungen zwischen mir und Weinhold bildete. Weinhold hatte gesagt: „Man suchte nach einem Grundgesetze (für die deutsche Rechtschreibung) und fand es im vorigen Jahrhundert, denn seit Adelung ward der Satz angenommen: Schreibe wie du sprichst. Ich wünschte nicht erst ein Wort über den Unsinn dieses Gesetzes sprechen zu dürfen, das nur im Anfang der schriftlichen Aufzeichnung einer Sprache und in dem idealen Lande einer völlig richtigen Sprechweise berechtigt ist. Allein es wird von den Meisten so fest gehalten, dass man wenigstens darauf hinweisen muss, dass nach ihm jedes Dorf mit vollem Rechte auf eine besondere Schreibweise Anspruch machen darf."[3]) Ich habe diese Ansicht bekämpft, indem ich nachwies, dass es wirklich eine gemeinsame gebildete deutsche Aussprache gibt,[4]) und dass sich aus der Entstehung und Beschaffenheit dieser Aussprache für die deutsche Rechtschreibung der Grundsatz ergibt: „Bring deine Schrift und deine Aussprache möglichst in Uebereinstimmung". Ich sehe mit Vergnügen, dass ich hierin mit Zacher einig bin. Was mir aber zu besonderer Freude gereicht, ist, dass auch Weinhold seine frühere Ansicht aufgegeben hat und der eben dargelegten beigetreten ist. Denn nach einer Mittheilung Zacher's hat er sich mit dessen Thesen „vollständig" einverstanden erklärt.[5])

§. 4.

Ueber den Satz: Es gibt eine mustergiltige deutsche Aussprache, sind wir also einig; und es fragt sich nun weiter: Wo findet sich diese Aussprache? Worauf beruht sie? Und wie ist sie entstanden? Die Beantwortung dieser Fragen bildet den Haupttheil meiner zur deutschen Orthographie gehörigen Arbeiten, die sich in meinen gesammelten sprachwissenschaftlichen Schriften (Frankfurt a. M. 1863) vereinigt finden. Ich habe nämlich nachgewiesen, dass die Entstehung jener gebildeten Gemeinsprache in engster Beziehung steht zur allmählichen Festsetzung unsrer über-

---

[1]) S. 135.
[2]) Ebend.
[3]) K. Weinhold, Ueber deutsche Rechtschreibung. Wien 1852. S. 1 fg.
[4]) Ges. sprachwiss. Schriften, S. 118 fg.
[5]) Verhandlungen der 25. Versammlung deutscher Philol. u. s. w., S. 135.

lieferten Orthographie, und dass eben deswegen diese herkömmliche Orthographie trotz aller ihrer Mängel von so hoher Bedeutung ist. Ich kann natürlich hier nicht alles das noch einmal wiederholen, was ich in meinen früheren Abhandlungen dargelegt habe, sondern muss mich begnügen, darauf hinzuweisen, dass hier der Angelpunkt der ganzen Untersuchung liegt. Es fragte sich, ob man durch Schlüsse, die man aus den Lautwandelgesetzen zieht, die der neuhochdeutschen Schriftsprache zukommenden Formen der Wörter construiren könne. War dies möglich, so brauchte man nach der überlieferten Orthographie gar nicht weiter zu fragen; und eine gemeinsam gebildete deutsche Aussprache gab es ja, wie wir gesehen haben, nach dieser Ansicht überhaupt nicht. Man wusste aber durch lautgeschichtliche Construction, welches die „richtige" Form sei, und diese hatte man zu schreiben. Also, wenn z. B. die herkömmliche Schreibung und dieser entsprechend auch die bisher angenommene gebildete Aussprache war: schwören, so erklärte man das *ö* in diesem Wort für falsch, da das Wort den Umlaut von *a*, mithin *e* fordere, und demgemäfs zu schreiben sei schweren.[1]) Diese Ansicht, als könne man die der neuhochdeutschen Sprache zukommenden Wortformen durch lautgeschichtliche Construction finden, war durchaus keine absonderliche Grille Weinhold's, sondern dieser treffliche Forscher hat nur das besonders klar und bündig ausgesprochen, was in der Freude über die Entdeckungen der geschichtlichen Grammatik ein grofser Theil der wissenschaftlichen Sprachforscher für das Richtige hielt.[2]) Ich bin (1855) dieser Ansicht entgegengetreten und habe gezeigt, dass eine derartige lautgeschichtliche Construction unstatthaft sei, weil erstens schon die Entwickelung der Mundarten keineswegs ausschliefslich auf physiologischen Lautwandelgesetzen beruhe, und weil zweitens die Entstehung und Ausbildung der Schriftsprache noch viel weniger allein aus physiologischen Gesetzen zu erklären sei. Vielmehr werden hier die physiologischen Gesetze des Lautwandels durch eine Menge im eigentlichen Sinn des Wortes historischer Vorgänge durchbrochen, und die Ergebnisse dieser Vorgänge lassen sich natürlich nicht durch Construction finden, sondern müssen, wie alles Geschichtliche, aus dem Thatbestand selbst entnommen werden.[3])

[1]) Weinhold, über deutsche Rechtschreibung (1852) S. 12.

[2]) Vgl. K. Klaunig, Ueber deutsche Rechtschreibung, Leipzig 1857. Seite 18.

[3]) Dass ich der gesetzlichen Lautvertretung in den richtigen Grenzen ihren Einfluss auf die deutsche Orthographie und Orthoepie nicht abspreche, darüber vgl. u. A. Ges. sprachwiss. Schriften, S. 285 fg. und S. 254 ebend.

„Wenn wir also die wirkliche Fortentwicklung des Neuhochdeutschen, sage ich, aus der älteren Sprache nicht erkennen können, so bleibt uns zu ihrer Erkenntnis nur die Beobachtung dieser Fortentwicklung selbst und ihrer Ergebnisse übrig. Welche Mittel aber stehen der Beobachtung dieser Fortentwicklung zu Gebote? Die Literatur und die lebendige Rede, das ist: das geschriebene und das gesprochene Wort, oder in besonderer Beziehung auf die Rechtschreibung, die vorgefundene Schreibung und die vorgefundene Aussprache“[1]). Natürlich gründet sich die Schreibung, so weit sie phonetisch ist, auf die Aussprache; und insofern bildet die Entwickelung der Aussprache auch die Grundlage der deutschen Schriftsprache. Aber wenn auch die Mundarten gewisser Gegenden die hauptsächlichste Grundlage der Schriftsprache sind, so ist diese selbst doch keine blofse Mundart, sondern hat sich über den einzelnen Mundarten aus sehr verschiedenen Einflüssen entwickelt. Welche Wortformen und welche Aussprache aber als die in der deutschen Gemeinsprache zu Recht bestehenden gelten sollten, das haben die deutschen Grammatiker seit zwei bis drei Jahrhunderten durch ihre orthographischen Bestimmungen festzustellen versucht und deswegen haben wir in unserer überlieferten Orthographie die Richtschnur für die Beurtheilung dessen, was unserer Schriftsprache gemäfs ist und was nicht. In welchem Verhältnis diese Richtschnur zu der vorgefundenen Aussprache der verschiedenen Gegenden Deutschlands steht und in welcher Weise streitige Fälle zu entscheiden sind, darüber habe ich mich bemüht bestimmte leitende Gesichtspunkte aufzustellen.[2])

§ 5.

In Bezug auf die Bezeichnung der Längen und Kürzen in unsrer Rechtschreibung spricht sich Zacher[3]) dahin aus: „Das lateinische Alphabet entbehrt der Quantitätsbezeichnung. Die lebende deutsche Sprache bedarf ihrer auch so wenig, als die lebende lateinische ihrer bedurfte. Alle in der deutschen Schreibung dafür üblich gewordenen Surrogate sind theoretisch verwerflich; am verwerflichsten aber ist der Widersinn, die Quantitätsbezeichnung welche dem Vocal gebühren würde, durch Consonanten auszudrücken. Daher sind diese Surrogate nach Möglichkeit zu beschränken, und überall, wo ihr Gebrauch bereits schwankend ge-

[1]) Ges. sprachwiss. Schriften, S. 135.
[2]) Ges. sprachwiss. Schriften, S. 122. S. 250—255.
[3]) S. 136.

worden ist, zu beseitigen." Diese Bestimmungen Zacher's umfassen ein Doppeltes, erstens die Fälle, in denen unsere Orthographie den langen Vocal, und zweitens die Fälle, in denen sie den kurzen Vocal durch Schriftzeichen zu erkennen gibt. Und zwar erklärt Zacher Beides für „theoretisch verwerflich." „Am verwerflichsten aber, sagt er, ist der Widersinn, die Quantitätsbezeichnung, welche dem Vocal gebühren würde, durch Consonanten auszudrücken." Er will deshalb diese Surrogate allmählich beseitigen. Sie sind überall „nach Möglichkeit zu beschränken." Und „wo sie bereits in's Schwanken gerathen sind, so dass der Eine sie schreibt, der Andere sie weglässt, so hat der Sachkundige sie herauszuwerfen."[1]) Dass Zacher hiemit auch die Fälle im Auge hat, in denen unsre Orthographie nach kurzem Vocal den Consonanten verdoppelt, ergibt sich erstens schon daraus, dass er die Bezeichnung der Quantität in der „lebenden deutschen Sprache" überhaupt für unnütz erklärt, zweitens aber spricht er es in der Erläuterung seiner Thesis noch ausdrücklich aus.[2])

Wir lassen hier die Bezeichnung des langen Vocals bei Seite und fragen nur: Ist es widersinnig, wenn unsre Orthographie den Consonanten nach kurzen Vocalen verdoppelt? Vor allen Dingen ist hier zu bemerken, dass unsre zu Recht bestehende Orthographie keineswegs überhaupt den kurzen Vocal durch Verdoppelung des darauf folgenden Consonanten bezeichnet, dass sie vielmehr nur in betonten Sylben den auf den kurzen Vocal folgenden Consonanten doppelt schreibt. Ist dies nun wirklich widersinnig? Wir beginnen unsre Erörterung mit einer physiologischen Untersuchung. Wenn wir das Wort *Kahn* aussprechen, so halten wir eine Zeit lang auf dem *ā*, und wollen wir auf das Wort einen besonderen Nachdruck legen, so verweilen wir noch etwas länger auf dem *a*. Z. B.: „*Die Ruderer waren gut, aber der Kahn taugte nichts.*" Machen wir nun denselben Versuch mit dem Worte *Mann*. Man spreche mit nachdrucksvollem Halten auf dem Worte *Mann*: „*Sei ein Mann!*" und untersuche, auf welchem Theil des Wortes man angehalten hat. Man wird da leicht finden, dass dies nicht auf dem *a*, sondern auf dem *n* geschehen ist. Wollen wir uns aber überzeugen, dass wir auch in gewöhnlicher Rede auf dem *nn* von *Mann* etwas länger anhalten, als auf einem einfachen Consonanten, so brauchen wir nur zu vergleichen, wie viel Zeit wir auf das *n* in

[1]) S. 137.
[2]) S. 137.

unserm pronominalen *man*, und wie viel wir auf das *nn* in dem Substantivum *Mann* verwenden. „*Man sagt*“ und: „*Der Mann sagt*“ zeigen uns bei sorgfältiger Beobachtung sofort, dass wir bei *Mann* etwas länger auf dem *n* halten, als bei *man*. So ist es bei allen Dauerlauten. Eine verwandte, wenn auch in der Ausführung modificirte Erscheinung beobachten wir bei den Schlaglauten (Explosivis, Verschlusslauten). Man spreche ein nachdrücklich gedehntes „*gut!*“ und man erkennt leicht das Anhalten aut dem *u*. Dagegen spreche man in hervorhebender Weise das Wort *Schutt*, z. B. in dem Satz: „*Das ist ja nichts als Schutt*,“ und man wird sich bei sorgfältiger Beobachtung überzeugen, dass man nicht auf dem *u*, sondern auf dem *t* angehalten hat. Dieser der Natur des Schlaglauts scheinbar widersprechende Vorgang vollzieht sich in folgender Weise: Sofort nach Hervorbringung des kurzen *u* schliessen sich die Organe zur Erzeugung des *t*.[1]) Sie öffnen sich aber nicht sogleich wieder, sondern sie bleiben ein Weilchen in der eingenommenen Stellung, bevor sie sich zur Vollendung des Wortes wieder aufthun. Dieselbe Erscheinung, die wir hier beispielsweise am *u* und am *t* nachgewiesen haben, lässt sich durch alle Lautreihen verfolgen. Man vergleiche z. B.: „*Wir warteten lange, er kam aber nicht*,“ und: „*Den Kamm hat er erstiegen, aber nicht den Gipfel.*“ U. s. w. Wie sollte man dieses Anhalten auf einem Consonanten passender bezeichnen, als dadurch, dass man den Consonanten verdoppelt?

So wird also von Seite der Lautbezeichnung gegen die Schreibung *Mann*, *Kamm*, *Schutt* nichts einzuwenden sein. Wie steht es nun aber mit ihrer sprachlichen Berechtigung im Neuhochdeutschen? Das Mittelhochdeutsche besafs noch eine grofse Menge kurzer betonter Sylben. (Z. B. *kal*. *sal*. *gram*. *snabel*. *trage*; *mer*. *lege*, *rede*: *vil*. *zil*. *lige*; *hol*, *kol*. *tobe*; *zuc*, *zuges*. *tugent*. — *blat*, *blates*, *hamer*. *gate*, *schate*; *bret*. *bretes*, *weter*; *trit*, *snit*, *himel*. *site*; *spot*, *kom*. *vrome*, *genomen*; *sumer*.) Das Neuhochdeutsche hat diese betonten und dennoch kurzen Sylben sämmtlich in Längen umgewandelt. Sein oberster Grundsatz lautet: „Alle betonten Sylben sind lang.“ Diese Umwandlung der mittelhochdeutschen betonten Kürzen in neuhochdeutsche Längen ist aber auf zwiefache Weise vollzogen worden. Entweder der im Mittelhochdeutschen noch kurze Vocal

---

[1]) Oder genauer: Schon während der Hervorbringung unseres kurzen Vocals sind die Lautwerkzeuge in Bewegung zu der Stellung hin, in welcher sie den darauf folgenden Consonanten hervorbringen.

ist im Neuhochdeutschen zu einem langen geworden. So unter den oben angeführten mittelhochdeutschen Beispielen in *kahl, Saal, gräm, Schnäbel, träge*; *Meer, lēge, rēde*; *viel, Ziel, liege*; *hohl, Kohle, töbe*; *Zūg, Zūges, Tūgend*[1]). Oder der Vocal ist kurz geblieben, aber der auf den Vocal folgende Consonant ist verdoppelt. So unter den obigen mittelhochdeutschen Wörtern in *Blatt, Blattes, Hammer, Gatte, Schatten*; *Brett, Brettes, Wetter*; *Tritt, Schnitt, Himmel, Sitte*; *Spott, komme, fromme, genommen*; *Sommer*. Vergleichen wir die durch Vocaldehnung verlängerten Sylben, wie *kahl, gräm, rēde* u. s. w. mit den durch Consonanzverdoppelung erweiterten, wie *Blatt, Himmel, Wetter* u. s. w., so finden wir ihre Quantität in der neuhochdeutschen Metrik vollkommen gleich. So verschieden nämlich auch die neuhochdeutsche auf dem Accent ruhende Versmessung von der streng quantitierenden antiken ist,[2]) so wird man bei aufmerksamer Beobachtung doch vielleicht gewahr, dass wir auf den betonten Sylben eine etwas längere Zeit verweilen als auf den unbetonten. Und untersuchen wir genauer, wie diese Zeit sich vertheilt, so finden wir, dass bei den langvocaligen Wörtern dem Vocal eine etwas längere Dauer gegeben wird, bei kurzvocaligen aber dem auf den Vocal folgenden Consonanten.

Aber die neuhochdeutsche Consonantenverdoppelung betrifft nicht bloss kurze mittelhochdeutsche Sylben, die im Neuhochdeutschen verlängert worden sind ohne den Vocal zu dehnen; sondern es findet sich auch öfters der Fall, dass mittelhochdeutsche Wörter einen langen Vocal mit darauf folgendem einfachen Consonanten hatten, während das Neuhochdeutsche den langen Vocal gekürzt, dafür aber den darauf folgenden Consonanten verdoppelt hat. So mittelhochdeutsch *muoter*, neuhochdeutsch *Mutter*; mittelhochdeutsch *vuoter*, neuhochdeutsch *Futter*.

Diese der neuhochdeutschen Aussprache zukommenden Unterschiede zwischen langvocaligen und kurzvocaligen betonten Sylben hat die neuhochdeutsche Orthographie mit Hülfe ihrer Schriftzeichen auszudrücken gesucht; und zwar hat sie die betonte Sylbe mit kurzem Vocal so geschrieben, dass sie den auf den Vocal folgenden Consonanten verdoppelt; dagegen hat sie den langen Vocal bald unbezeichnet gelassen, bald auf sehr verschiedenartige Weise durch hinzugefügte Buchstaben ausgedrückt. Diese ganze Unterscheidung, die unsre hergebrachte Schreibweise zwischen kurz-

1) Vgl. oben die mhd. Formen.
2) Vgl. W. Wackernagel, Geschichte des deutschen Hexameters S. VII. fg.

vocaligen und langvocaligen betonten Sylben macht, will nun Zacher über Bord werfen. „Das lateinische Alphabet entbehrt der Quantitätsbezeichnung. Die lebende deutsche Sprache bedarf ihrer auch so wenig, als die lebende lateinische ihrer bedurfte.“ Sehen wir ein wenig zu, was diese kühne Behauptung in Bezug auf unsre deutsche Orthographie eigentlich besagt: Nach Zacher würden wir also künftighin schreiben *Muter* (statt *Mutter*); *Futer* (statt *Futter*); *Blat* (statt *Blatt*); *Weter* (statt *Wetter*); *Site* (statt *Sitte*); *Schut* (statt *Schutt*); *kom* (statt *komm*); *genomen* (statt *genommen*) u. s. w., u. s. w. Da nun gleichermaſsen auch die Bezeichnungen des langen Vocals beseitigt werden sollen, so würde fortan jede Unterscheidung zwischen kurzvocaligen und langvocaligen betonten Sylben fehlen. *Schut* würde sich nicht unterscheiden von *Mut*; *kom* nicht von *Strom*; *schüte* (fundo) nicht von *hüte* (custodio); *Weter* nicht von *Beter* (precator); *Got* nicht von *Not*; *Gotes* nicht von *rotes* (rubrum) u. s. w., u. s. w. Und würden wir dann einen der gröſsten Vorzüge unsrer zu Recht bestehenden Orthographie glücklich über Bord geworfen haben. Denn darüber kann kein Zweifel sein, dass es ein Vorzug einer Schreibweise ist, wenn sie dem Leser sofort zeigt, wie er das Wort, das sie seinem Auge durch Lautzeichen darstellt, auszusprechen hat. Wenn aber Zacher meint, die lebende deutsche Sprache bedürfe dieser Bezeichnung nicht, so steht dies mit der ganzen Geschichte unsrer neuhochdeutschen Schriftsprache ebenso, wie mit der täglichen Erfahrung in handgreiflichem Widerspruch. Es hat nicht wenig Mühe gekostet, der neuhochdeutschen Schriftsprache einen im wesentlichen gleichmäſsigen Vocalismus zu verschaffen und diesen Vocalismus als gebildete Gemeinsprache über das ganze Gebiet der deutschen Sprache zu verbreiten, und an dieser Festsetzung und Verbreitung haben die viel geschmähten Orthographen von Gusintz und Schottelius bis auf Adelung und Heyse den allerwesentlichsten Antheil gehabt. Woran erkennt man denn, dass man in gebildeter Gemeinsprache nicht sagen darf *Vatter und Müter*, sondern *Väter und Mutter*? Die „organische Entwickelung der Laute“ fordert das Gegentheil und in einem nicht geringen Theil Deutschlands sind auch die „Gebildeten“ geneigt, dieser „organischen“ Lautenentwickelung sich hinzugeben. Aber die unangefochtene Schreibung *Vater* und *Mutter* sagt ihnen, dass in der gebildeten Gemeinsprache das lange *a* in *Vater* und das kurze *u* in *Mutter* den Sieg davon getragen haben. Erinnern wir uns nun, dass die Verdoppelung des Consonanten nach kurzvocaligen betonten Sylben sowohl physiologisch, als historisch ganz dem wirklichen

Zustand des Neuhochdeutschen entspricht, so müssen wir uns auf das entschiedenste gegen die Zerstörung dieser wohlbegründeten Schreibweise erklären. Wir halten vielmehr fest an der (1855) ausgesprochenen Ansicht, dass zwar die Bezeichnung der langen Vocale, so weit es anderweitige Rücksichten zulassen,[1]) möglichst zu vereinfachen, die Verdoppelung des Consonanten nach dem kurzen Vocal betonter Sylben aber beizubehalten sei.[2]) Auf diese Art bewahren wir die wesentliche Absicht unsrer bisherigen Rechtschreibung, kurzvocalige und langvocalige betonte Sylben durch die Schreibung zu unterscheiden.

§. 6.

Ueber die Schreibung der dentalen Zischlaute stellt Zacher[3]) folgende Sätze auf: „In der Reihe der Dentalen, und zwar unter den Dauerlauten haben wir ein weiches ſ und ein hartes; das weiche ſ geht nach durchgreifendem Lautgesetz in ein hartes s über im Auslaute und vor Consonant. Für dieses harte s brauchen wir die drei Zeichen: sz, ss und s (und vor Consonanten auch ſ).“ — „Das im Gebrauch feststehende s ist beizubehalten, die Verwendung von sz und ss aber ist nach der Etymologie zu regeln.“ — „Die Sache ist in den Grund hinein verpfuscht durch die üblich gewordene Heyse'sche Regel,“ meint der Herr Verfasser.[4]) Es ist aber nicht bloſs die Heyse'sche Regel, die dem Hrn. Verfasser so ganz thöricht scheint. Sondern „die Confusion in Beziehung auf die Schreibung dieses harten s-Lautes, sagt er, ist auf den Gipfel getrieben worden durch eine ganz grundlose und widersinnige Regel. Man hat nämlich die Quantität, die in dem Vocale liegt, und deren Bezeichnung, wenn man sie überhaupt machen will, auch an dem oder durch das Vocalzeichen geschehen muss, auf den Consonanten geschoben, und dem Consonanten den Auftrag gegeben, für das Auge die Quantität des Vocals anzuzeigen. Man hat also befohlen: nach einem langen Vocale schreibe man sz, nach einem kurzen Vocale schreibe man ss.“[5]) Dies betrifft, wie man sieht, keineswegs bloſs Heyse's Regel, sondern auch die Adelung's. Ich gestehe, dass ich diese Aus-

[1]) Diese Rücksichten sind sehr verschiedener und keineswegs bloſs praktischer Art. Es ist deshalb sehr zu rathen, dass man auch bei Beseitigung der Dehnbuchstaben mit gröſster Vorsicht verfahre.

[2]) Ueber das Einzelne, namentlich über den kurzen betonten Vocal vor Consonantgruppen habe ich mich (1855) Ges. sprachwiss. Schriften S. 175 fg. ausgesprochen.

[3]) S. 139.

[4]) S. 120.

[5]) S. 129.

fälle Zacher's nicht ohne einige Verwunderung gelesen habe. Sie klingen nach Form und Gestalt wie ein Ueberrest aus einer Periode, die bereits hinter uns liegt. Wer die Geschichte jener Schriftzeichen und ihrer Verwendung verfolgt, dem werden Gottsched's, Adelung's und Heyse's Bemühungen durchaus nicht so unbegreiflich und widersinnig erscheinen. Ich kann hier natürlich nicht Alles wiederholen, was ich bereits vor elf Jahren (1857) über diesen Gegenstand veröffentlicht habe.[1]) Ich beschränke mich vielmehr darauf, nur das letzte Ergebnis jener Entwickelung „die ganz grundlose und widersinnige Regel" Heyse's in ihrem wahren Zusammenhang zu zeigen.

Wir haben im vorigen Paragraphen (§. 5) die Grundregel der neuhochdeutschen Rechtschreibung geprüft und als wohlbegründet erkannt, nach welcher in kurzvocaligen betonten Sylben der dem Vocal folgende Consonant verdoppelt wird. Ganz dieselbe Regel gilt nun, wie für die übrigen Consonanten, so auch für die harten Spiranten. Sie sollte daher eigentlich bei diesen ebenso durchgeführt werden, wie bei den anderen Buchstaben, und wenn dies nicht in allen Fällen geschieht, so liegt der Grund nicht in der Sache selbst, sondern nur darin, dass die Schwerfälligkeit unserer Schriftzeichen jener Durchführung unüberwindliche Hindernisse in den Weg gelegt hat. Es ist aber ganz in der Ordnung, dass unsre Orthographen ihr grofses und wohlberechtigtes Grundgesetz auch bei den harten Spiranten wenigstens in so weit zur Geltung gebracht haben, als es die Natur unsrer Schriftzeichen irgend erlaubt. Wo wir für einen harten Spiranten ein einfaches Schriftzeichen besitzen, da wird dasselbe ohne alle Schwierigkeit genau so behandelt, wie die übrigen Buchstaben. Dies ist der Fall in der labialen Reihe. Hat die betonte Sylbe einen langen Vocal, so steht das dem Vocal folgende *f* einfach, hat sie einen kurzen, so steht es doppelt. Also *Schlaf* (somnus), aber *schlaff* (flaccidus); *strafen* (punire), aber *straffen* (adstrictis); *Puff* (ictus), aber *Ruf* (vocatus); *puffen* (icere), aber *rufen* (vocare). Ganz wie *Schutt*, aber *gut*; *schütte*, aber *hüte*: *brate*, aber *Ratte*; *Schall*, aber *schal* (fatuus) u. s. w. — Ganz ebenso würde man auch in den beiden (oder eigentlich drei) anderen Organreihen verfahren sein, wenn es die hergebrachten Schriftzeichen zugelassen hätten. Aber in der gutturalen (und palatalen) Reihe wurde schon diese einfache harte Spirans durch das zusammen-

[1]) „Die Verwendung der Zeichen ß und ſſ und der ihnen in lateinischer Schrift gleichgesetzten ſs und ss" (1857) in den Ges. sprachwiss. Schriften S. 261--279.

gesetzte Zeichen *ch* ausgedrückt, und deshalb unterliefs man (einzig aus praktischen Gründen) die Verdoppelung dieses Zeichens und schrieb *Spruch* (d. i. *Spruch*), wie *Buch* (d. i. (*Būch*), *Sache* (d. i. *Sāche*), wie *Sprache* (d. i. *Sprāche*).

Während man nun in der labialen Reihe (*f*, *ff*) sein Grundgesetz rein durchführen konnte, in der gutturalen an dessen Anwendung durch die Schwerfälligkeit der Schriftzeichen gehindert war, gestatteten die Dentalen eine solche Behandlung, dass das Wesentliche unseres Grundgesetzes zur Darstellung kam, wenn auch ohne die vollendete Zweckmäfsigkeit der Zeichen, welche die labiale Reihe darbot. Man entschied sich nämlich dafür, die einfache harte dentale Spirans durch *sz* auszudrücken, bei der verdoppelten aber das ſ für das Zeichen der einfachen h a r t e n Spirans zu nehmen, so dass also ſſ die verdoppelte h a r t e Spirans bezeichnete. Die Möglichkeit dieser Verwendung des doppelten ſ war dadurch gegeben, dass die deutsche Schriftsprache einer Bezeichnung des weichen doppelten ſ nicht bedurfte, indem sich dasselbe nur in einigen mundartlichen Ausdrücken erhalten hat.[1]) Aus alle dem ergab sich schliefslich die Heyse'sche Regel, nach welcher man schreibt: F ū ſs e (mit langem ū zu sprechen), aber F l ŭ s s e (mit kurzem ŭ) F u ſs (mit langem u), aber F l u s s (oder aus rein graphischen Gründen F l u ſs, mit kurzem u); e r m a ſs t (er maſst sich an, mit langem a), aber e r h a s s t (oder h a ſs t, mit kurzem a). In lateinischer Schrift hat man schon seit längerer Zeit die deutschen Schriftzeichen in der Weise ersetzt, dass ſs die Stelle des deutschen ß, *ss*: die des deutschen ſſ vertritt. Hier lautet also die Heyse'sche Regel: In betonten Sylben schreib nach langem Vocal ſs, nach kurzem *ss*.

Die so überaus einfache Heyse'sche Regel steht ihrer Absicht und ihrer Wirkung nach in voller Uebereinstimmung mit dem (§. 5) entwickelten Grundprincip der neuhochdeutschen Rechtschreibung. Sie gibt deshalb sofort die richtige Aussprache an die Hand. Wie wichtig dies aber ist, davon kann man sich bald überzeugen, wenn man darauf achtet, wie die Gebildeten in so manchen Theilen Deutschlands die betonten Sylben mit harter labialer, und wie sie die mit gutturaler Spirans behandeln. Jedermann weifs,

---

[1]) Vgl. K. A. Jul. Hoffmann, Neuhochdeutsche Elementargramm. (4) S. 15. Nach der 7. Aufl. S. 28 würde sich die Sache etwas anders stellen. Doch ist überhaupt zu beachten, dass sämmtliche Schreibweisen (von Weinhold bis zu Heyse) sich des s s zur Bezeichnung der h a r t e n Spirans bedienen. Denn alle schreiben Rosse, Küsse, Missethat, Messe, Klasse u. s. w., in denen die Härte des Zischlauts unzweifelhaft feststeht.

dass er in gebildeter Rede auszusprechen hat *schlafen* (dormire) mit langem *a*), aber *schlaffen* (flaccidis, mit kurzem *a*), *Puff* (mit kurzem *u*), aber *Ruf* (mit langem *u*). Dagegen kann man in manchen Theilen Deutschlands häufig auch die Gebildeten in großer Unwissenheit darüber finden, ob sie sagen sollen *Versūchung* (mit langem *u*) oder *Versŭchung* (mit kurzem *u*), *Flūch* oder *Flŭch* u. s. w.

Ich halte deshalb die Worte aufrecht, mit denen ich (1857) die oben angeführte Untersuchung über die Verwendung der Zeichen ß und ſſ geschlossen habe: „Nach allem bisher Gesagten kann ich nur wiederholen, was ich in meiner ersten Abhandlung (1855) ausgesprochen habe: „Unter den verschiedenen Arten, auf welche man die jetzt gültige Aussprache (der dentalen Zischlaute) zu bezeichnen gesucht hat, gibt die Heyse's den Laut am genauesten wieder.“ Man hat also die Wahl zwischen der Gottsched-Adelung'schen Schreibung, welche die verbreitetste, und deren Heyse'scher Modification, welche unter den gegebenen Schreibweisen die phonetisch angemessenste ist. Die Einführung der sogenannten historischen Schreibweise aber hat nur dann Sinn, wenn man das Princip annimmt, das ihr zu Grunde liegt. Dass dies Princip aber ein irriges ist, glaube ich in meiner ersten Abhandlung erwiesen zu haben.“ „Die Heyse'sche Schreibung erreicht endlich das Ziel einer genauen Unterscheidung mit den Mitteln, welche die von uns dargestellte Entwicklung bot. Diese Mittel sind unvollkommen. Wollte man also weiter gehen, so würde man das von Heyse erreichte Ziel festzuhalten, seine Bezeichnungsmittel aber durch zweckmäßigere zu ersetzen haben.“[1])

§. 7.

Ich habe natürlich in den obigen Bemerkungen nicht Alles berühren können, wozu der umfangreiche Vortrag Zacher's Gelegenheit geboten hätte. Ich musste mich vielmehr auf das Wichtigste beschränken, und auch hier wieder durfte ich die Punkte unberührt lassen, in denen ich mit Zacher übereinstimme. Um noch einmal recht unzweideutig die Stellung zu bezeichnen, die ich unserer Orthographie gegenüber einnehme, schliefse ich mit den Worten, mit denen ich vor nunmehr vierzehn Jahren meine Betheiligung an den orthographischen Erörterungen begonnen habe: „Der bei allen neuen Festsetzungen und Aenderungen unsrer Rechtschreibung zuerst in Betracht kommende Gesichtspunkt ist, dass die in der Haupt-

---

[1]) Ges. sprachwiss. Schriften S. 279.

sache vorhandene Uebereinstimmung der deutschen Rechtschreibung nicht wieder zerrissen werde. Auch eine minder gute Orthographie, wofern nur ganz Deutschland darin übereinstimmt, ist einer vollkommeneren vorzuziehen, wenn diese vollkommenere auf einen Theil Deutschlands beschränkt bleibt und dadurch eine neue und keineswegs gleichgültige Spaltung hervorruft."[1])

Erlangen. R. von Raumer.

Eine berechtigte Eigenthümlichkeit des hannoverschen Abiturienten-Reglements.

„Eine berechtigte Eigenthümlichkeit des hannoverschen Abiturienten-Reglements — und von einem Altländer anerkannt?" — Allerdings. — „Nun dann gewiss das Englische?" — Immerhin auch dieses. Indess dies wird in der Weise wie es hier im neuen Lande mit zur Geltung kommt für diesen Bereich wohl kaum eines Fürsprechers bedürfen. — „Oder die Mehrzahl der mathematischen Aufgaben, welche nicht nothwendig zu durchgängiger Lösung, sondern event. nur zur Auswahl für die Abiturienten bestimmt sind?" — In der That geben die sachkundigen Männer, welche mit dem Verf. aus den alten Provinzen hier nach Ilfeld versetzt sind, der gröfseren Anzahl von Aufgaben den Vorzug. Eben darum aber will Einsender dieses, der sich einer speciellen Kenntniss auch nur der schulmäfsigen Mathematik nicht mehr rühmen kann, die Empfehlung dieser Einrichtung competenten Beurtheilern überlassen. Worauf es ihm ankommt, das ist eine formelle Bestimmung, aber die Bestimmung einer Form, welche dazu dient, einer guten Sache zum rechten Ausdruck zu verhelfen. Es handelt sich darum, für die Berücksichtigung der Klassenleistungen in dem Prüfungs-, Berathungs-, und Beschlussverfahren eine festbestimmte Stelle zu gewinnen. In dieser Beziehung enthält das hannoversche Abiturienten-Reglement — — oder, amtlich zu reden, die „Bekanntmachung des K. Ober-Schul-Collegiums, die Reifeprüfungen betreffend. Hannover, 31. Julius 1861" eine Bestimmung, welche nach des Verf. unmafsgeblicher Meinung dem eigensten Geiste der preufsischen Prüfungs-

---

[1]) Ges. sprachwiss. Schriften S. 138.

Ordnung durchaus entspricht, und welche werth und geeignet erscheint, auch in demjenigen, was ihr eigenthümlich ist bei einer etwaigen Revision der preufsischen Prüfungs-Ordnung allgemein eingeführt zu werden.

Es ist dem Verf. der Werth dieser in Hannover gebotenen Einrichtung in eigener Praxis schnell fühlbar geworden, sodass ihm die Absicht, sie in dieser Zeitschr. zu empfehlen, schon früher feststand. Neuerdings aber ist er in seinem Entschlusse noch bestärkt durch die Wahrnehmung, dass auch weiterhin die Gymnasiallehrer der Provinz, vor allen Dir. Ahrens in Hannover, auf der „Oscherslebner Schulmänner-Versammlung", welche in diesem Jahre am 30. August zu Halle stattfand, gerade derselben Einrichtung ebenfalls vorzüglichen Werth beimafsen. Die Empfehlung der hannoverschen Einrichtung aber mag passend durch die Betrachtung eingeleitet werden, wieweit nach den geltenden Ordnungen in Preufsen schon jetzt den Schulleistungen ein Einfluss auf die Entscheidung über die Reife eines Abiturienten gestattet werden soll und thatsächlich gestattet oder nicht gestattet wird.

In Preufsen ist ja durch alle Verfügungen, welche seit 1834 über die Maturitätsprüfung getroffen sind, die Intention unverkennbar nicht blos die Maturitäts-Prüfung im Zusammenhang mit dem regelmäfsigen Schulunterricht zu erhalten, sie als Abschluss und Ergebnis desselben hinzustellen, sondern auch bei etwaiger Differenz des Prüfungsresultates von früheren Censuren den Klassenleistungen des Schülers und dem Urtheile der Lehrer über seine Gesammtreife immer noch mindestens eine mitentscheidende Stelle einzuräumen. Es ist kaum nöthig, die bezüglichen Stellen der von der Unterrichtsbehörde ergangenen Verordnungen einzeln anzuziehen: indess mögen sie, da doch hin und wieder Zweifel über die Frage auftauchen, zu deutlichem Nachweis hier übersichtlich zusammengestellt werden. Schon das Reglement für die Prüfungen der zu den Universitäten übergehenden Schüler v. 4. Juni 1834 gibt die erwähnte Auffassung kund. Es bestimmt zunächst in §. 11: der Mafsstab für die Prüfung könne und solle derselbe sein, welcher dem Unterrichte in der obersten Classe der Gymnasien und dem Urtheil der Lehrer über die wissenschaftl. Leistungen der Schüler dieser Classe zum Grunde liege, und bei der Schlussberathung über den Ausfall der Prüfung solle nur dasjenige Wissen und Können und nur diejenige Bildung der Schüler entscheidend sein, welche ein wirkliches Eigenthum derselben geworden sei. (Wiese, Verordn. u. Ges. I. S. 211). Deutlicher noch ist

die Bestimmung in §. 26: „Nach Beendigung der mündlichen Prüfung ... wird nun mit Rücksicht auf die vorliegenden schriftlichen Arbeiten, auf den Erfolg der mündlichen Prüfung und die pflichtmäfsige, durch längere Beobachtung begründete Kenntnis der Lehrer von dem ganzen wissenschaftlichen Standpunct der Geprüften über das ihnen zu ertheilende Zeugnis die freieste Berathung stattfinden, ... in welcher dem Gesammteindruck, den die Prüfung jedes einzelnen Abiturienten gemacht hat, in Hinsicht auf die Beurtheilung seiner Reife ein vorzüglicher Werth beizulegen ist.“ (Wiese, a. a. O. S. 218). Vollends entschieden aber, ja mit einer fast herben Ausschliefslichkeit, spricht sich die in einer Zeit lebhafter Erregung erlassene C. Verf. vom 24. Octbr. 1837 aus. Danach „wird in dem Reglement weder einzelnen, noch vielen, noch allen Lehrobjecten, sondern nur der an ihnen gewonnenen Gesammtbildung des Geprüften, der durch längere Beobachtung begründeten Kenntnis der Lehrer von seinem ganzen wissenschaftlichen Standpuncte und dem Gesammteindruck, den seine Prüfung gemacht hat, in Hinsicht auf die Beurtheilung seiner Reife ein entscheidendes Gewicht beigelegt.“ (Wiese, a. a. O. S. 206). Das sind ja zum gröfsten Theil dieselben Worte wie in dem Paragraphen des Reglements; dennoch ist, wenn den Verf. sein Gefühl nicht trügt, der Tenor ein anderer, auch ist 1837 der Gesammtbildung des Geprüften, dem Gesammteindruck der Prüfung, der Kenntnis der Lehrer von dem ganzen wissenschaftlichen Standpuncte des Schülers nicht bloss ein „vorzüglicher Werth“ beigelegt, wie 1834, sondern ein „entscheidendes Gewicht.“ Freilich aber scheint trotz der amtlichen Declaration, die Anwendung des Reglements der Intention der obersten Behörde doch vielfach nicht entsprochen zu haben. So sind denn neue Verfügungen in dieser Richtung ergangen. Hierher gehört die weiterhin genauer zu berücksichtigende C.-Verf. v. 15. Juli 1841, welche durch eine spezielle Anordnung zunächst dem K. Commissarius eine reichere Kenntnis eben von der Gesammtbildung oder dem ganzen wissenschaftlichen Standpunct der Abiturienten zu sichern sucht. Hierher gehört aber namentlich die C.-Verf. vom 12. Jan. 1856, welche mit dem Reglement von 1834 noch jetzt die wesentlichste Norm für unser preufsisches Prüfungsverfahren bildet. Das Verhältnis dieser C.-Verf. zu dem älteren Reglement ist von competentester Seite und gerade auch unter dem hier aufgestellten Gesichtspuncte dargestellt in dem Artikel, welchen G.-R. Wiese in Schmids Päd. Encycl. Bd. VI. S. 335—357 verfasst hat: „Preufsen.

die Maturitätsprüfung." Die eigenen Worte des Artikels dürfen hier um so mehr aufgenommen werden, als sie zugleich die einschlagenden Stellen der C.-Verf. reproduciren. Also, die Tendenz der Verfügung ist in Hinsicht auf das Verhältnis der Leistungen der Schule und in der Prüfung nach dieser competenten Relation folgende: „Das Ergebnis der Prüfung selbst, bei dem mancherlei Zufälligkeiten mitwirken können, soll nicht mehr das vorzugsweise Entscheidende sein. Auch das Reglement von 1834 legt jener der auf längere Beobachtung gegründeten Kenntnis der Lehrer von dem ganzen wissenschaftlichen Standpunct der Geprüften besonderes Gewicht bei (§, 26), giebt aber doch als Zweck der Abiturientenprüfung an: „auszumitteln", ob die für die academischen Studien erforderliche Schulbildung vorhanden sei (§. 2). Die Verfügung vom 12. Jan. 1856 stellt das Urtheil der Schule bestimmter in den Vordergrund: „Ob die geistige und sittliche Reife für die Universitätsstudien vorhanden ist, muss unter den Lehrern in den Vorberathungen so weit festgestellt sein, dass es nach Beendigung der Prüfung in der Regel darüber unter ihnen keiner Debatte bedarf, da für die Lehrer des Gymnasiums das auf längerer Kenntniss des Schülers beruhende Urtheil die wesentliche Grundlage ihrer Entscheidung über Reife oder Nichtreife bildet, die Abiturientenprüfung aber dieses Urtheil vor dem Repräsentanten der Aufsichtsbehörde rechtfertigen und zur Anerkennung bringen, sowie etwa noch obwaltende Zweifel lösen, und Lehrern und Schülern zugleich zum deutlichen Bewusstsein bringen soll, in welchem Maſse die Aufgabe des Gymnasiums an denen, welche den Cursus desselben absolvirt haben, erfüllt worden ist." (Wiese in Schmidts Enc. a. a. O. S. 347 f. Vergl. Verordn. u. Ges. I. S. 218 (zu §, 26). Das höh. Schulw. in Pr., S. 499, n. 14, alin. 3.[1]) — Der Unterschied beider Auffassungen ist einleuchtend. Das Reglement von 1844 stellt das Urtheil über die Reife eines Schülers als Problem hin, dessen Lösung erst „auszumitteln" ist, die C.-Verf. von 1856 sieht in erster Linie und in der Regel die Frage als gelöst an und die Entscheidung lediglich der Bestäti-

[1]) In Schmids Enc. steht am Anfang des Passus wohl durch einen Druckfehler „die geistliche und sittliche Reife für die Universitätsstudien." In den Verordn. und Gesetzen steht ohne alle Epitheta „die Reife zu den Universitätsstudien." Vollständig erscheint der Passus in dem histor. statist. Werke: „Die erforderliche geistige und sittliche Reife bei den Abiturienten."

gung durch eine Probe bedürftig; nur secundär und für einzelne Fälle lässt auch sie als Aufgabe des Examens es gelten, etwa noch obwaltende Zweifel zu lösen.

Die Absicht also, den Klassenleistungen der Schüler und dem Urtheil der Lehrer über dieselben bei dem Ausspruch über die Reife der Abiturienten mindestens eine mitentscheidende Stelle zu lassen, ist in unseren preufsischen Prüfungs-Ordnungen unverkennbar. Es fragt sich nun: welche Mittel zur Feststellung des Urtheils über die Klassenleistungen, welche Formen zur Geltendmachung desselben sind in denselben Ordnungen geboten? in welcher Weise ist überhaupt der mitentscheidende Einfluss der Lehrer-Urtheile über die Klassenleistungen eines Abiturienten näher bestimmt?

In zwei Fällen ist ja nach den deutlichen Bestimmungen des Reglements das Urtheil der Lehrer wesentlich mafsgebend. Zunächst bei der Entscheidung über die Zulassung zur Prüfung. „Sollten sich Schüler melden, bei welchen der Director im Einverständnis mit ihren Lehrern in Hinsicht der wissenschaftlichen und sittlichen Bildung noch nicht die erforderliche Reife voraussetzen darf, so hat er sie alles Ernstes mit Vorhaltung der Nachtheile eines zu frühzeitigen Hineilens zur Universität von der Ausführung ihres Vorhabens abzumahnen, auch ihren Eltern oder Vormündern die nöthigen Vorstellungen zu machen (Regl. von 1834, §. 8. Verordn. u. Ges. I. S. 210). Ebenso ist bei dem Beschluss über die Zurückweisung von der mündlichen Prüfung dem Urtheil der Lehrer neben dem Befund der schriftlichen Arbeiten gerade auch nach der C.-Verf. v. 12. Jan. 1856 ausdrücklich eine Stelle gelassen. „Ein Abiturient, dessen schriftliche Arbeiten sämmtlich oder der Mehrzahl nach als „nicht befriedigend“ bezeichnet worden sind, ist von der mündlichen Prüfung auszuschliefsen, wenn die Mitglieder der Prüfungscommission auch nach ihrer Beurtheilung der bisherigen Leistungen desselben an seiner Reife zu zweifeln Ursache haben.“ (C.-Verf. vom 12. Juni 1856. Verordn. u. Ges. I. S. 215, zu §. 19 des Regl.) Indess im ersten Falle kann doch „dem, welcher schon 3 Semester hindurch Mitglied der ersten Classe gewesen ist, und sich im vierten Semester (resp. als Oberprimaner, V. u. G. I. S. 209 f.) zur Prüfung meldet, die Zulassung, wenn er der Warnung des Directors ungeachtet darauf besteht, nicht verweigert werden.“ (Regl. §. 8). Im zweiten Falle wirkt ein abweisender Beschluss der Prüfungs-Commission allerdings wirklich prohibitiv. Aber darum

ist die Frage noch nicht erledigt: welcher Antheil kommt den Urtheilen über die Klassenleistungen auch neben den Ergebnissen einer perfect gewordenen Prüfung bei der Schlussberathung über die Reife eines Abiturienten zu? Im Gegentheil hier in der Schlussberathung ist die Stelle, wo die Frage in der Regel brennend wird, wo nach Beseitigung der zweifellosen Fälle beide Momente kritisch gegeneinander abgewogen werden müssen, wo auch das Reglement von 1834 in §. 26, und, soweit eben „noch obwaltende Zweifel" zu lösen sind, auch die C.-V. v. 12. Jan. 1856 der Rücksicht auf Beobachtung und Kenntnis der Lehrer ausdrücklich Raum lässt.

Zunächst scheint es nun, dass die Lehrer, welche Mitglieder der Abiturienten-Prüfungs-Commission sind, in dem Ausdruck ihres Urtheils über die Klassenleistungen jedes Schülers und seine Gesammtreife gänzlich unbeschränkt seien. In der That ist in §. 26 des Reglements auch mit Rücksicht auf ihre pflichtmäfsige durch längere Beobachtung begründete Kenntnis von dem ganzen wissenschaftlichen Standpunct der Geprüften die „freieste Berathung vorgesehen. Aber die „freieste" Berathung ist nicht immer die erfolgreichste. Schon in der Schuldisciplin ist es ein Vortheil, wenn nicht die Behandlung jedes Falles dem freien Ermessen des einzelnen Lehrers oder auch des Directors überlassen ist, wenn vielmehr für gleichartige Fälle durch den Usus oder ausdrückliche Bestimmung eine feste Form gegeben ist, welche ja nicht leicht so starr sein wird, dass sie nicht bei Vorkommnissen von objectiv gleicher Qualification, sobald subjective Rücksichten eine eigenartige Behandlung verlangen, dennoch eine Umbildung zuliefsen. Viel mehr wird dies von dem Verfahren bei der Prüfung und besonders bei der Schlussberathung im Abiturienten-Examen gelten, welches doch trotz seiner hervorragenden pädagogischen Bedeutung nach der andern Seite hin zugleich ein administratives Geschäft ist. Hier sind feste Normen für den modus procedendi geradezu unerlässlich. Solche Normen bietet denn auch §. 26 des Reglements zum Theil in spezieller Ausführung. Aber die speciellen und unzweideutigen Festsetzungen des Paragraphen betreffen doch eigentlich nur das Verfahren bei der Abstimmung. Diese aber tritt nur dann ein, wenn die vorgängige Berathung zu keiner Einigung führt. Und für diese Berathung eben sind die Vorschriften des Reglements keineswegs unzweideutig. Um die Zweifel oder Bedenken über die richtige Auffassung der betr. Bestimmungen zu begründen, wird es nothwendig *sein, den* Context des Paragraphen wieder heranzuziehen. „Nach

Beendigung der mündlichen Prüfung treten die Examinirten ab, und es wird nun mit Rücksicht auf die vorliegenden schriftlichen Arbeiten, auf den Erfolg der mündlichen Prüfung und die pflichtmässige, durch längere Beobachtung begründete Kenntniss der Lehrer von dem ganzen wissenschaftlichen Standpunkt der Geprüften über das ihnen zu ertheilende Zeugniss die freieste Berathung stattfinden. Die Lehrer der einzelnen Fächer, welche examinirt und die Arbeiten beurtheilt haben, geben zunächst, jeder in seinem Fache, ein bestimmtes Urtheil über die Kenntnisse des Geprüften in dem betreffenden Fache. Ueber dessen Annahme oder Modification wird alsdann berathen. Falls diese Berathung, in welcher dem Gesammteindruck, den die Prüfung jedes einzelnen Abiturienten gemacht hat, in Hinsicht auf die Beurtheilung seiner Reife ein vorzüglicher Werth beizulegen ist, zu keiner Einigung führt, wird zu einer förmlichen Abstimmung geschritten u. s. w." Es fragt sich: welches ist der Gegenstand für „diese Berathung"? Das Urtheil über das Bestehen der Prüfung in dem einzelnen Fache kann es nicht sein, denn nach §. 25 des Regl. ist schon vor Beginn der Berathung in dem Protokoll über die mündliche Prüfung „mit Bestimmtheit und Genauigkeit bei dem Namen eines jeden Abiturienten vermerkt, worüber er geprüft, und wie er darin bestanden ist." Ist nun aber weiter Gegenstand dieser Berathung das Gesammturtheil über die Kenntnisse des Geprüften in dem betr. Fache, welches der Fachlehrer so eben mit Bestimmtheit hat abgeben müssen, oder ist es das Schlussurtheil über die Reife des Abiturienten überhaupt? Nach dem logischen und grammatischen Zusammenhang mit dem vorangehenden Satze, durch welchen „diese Berathung" bestimmt wird, ist der Gegenstand der Berathung unzweifelhaft der erste, nämlich das Urtheil des Fachlehrers über des Geprüften Kenntnisse in dem betr. Fache. „Ueber dessen Annahme oder Modification wird alsdann berathen." In den folgenden Sätzen ist aber ebenso unzweifelhaft als Object der Abstimmung die Gesammtreife des Abiturienten verstanden, wie namentlich der Passus über die Aussetzung der Bekanntmachung des Beschlusses im besonderen Falle zeigt. Diese Abstimmung aber soll eintreten, falls die Berathung zu keiner Einigung führt, also doch jedenfalls über denselben Gegenstand, über welchen auf andere Weise nicht zu einem Abschluss zu kommen ist. Folglich ist im weiteren Verlaufe des Paragraphen nicht mehr das Schlussprädicat für die Leistungen in dem einzelnen Fache, sondern das Schluss-

urtheil über die Reife überhaupt als Gegenstand für „diese Berathung“ gedacht. Ist nun das Letztere richtig, so verschwindet die Berathung über das Gesammturtheil betr. die Leistungen in dem einzelnen Fache, also auch die Gelegenheit, die Klassenleistungen neben dem Ergebnis der Prüfung zur Geltung zu bringen, überhaupt in unbestimmte Ferne. Ist aber das erstere richtig, so ist es eben „diese Berathung“ betr. das Urtheil über die Kenntnisse des Geprüften in dem bezüglichen Fache, „in welcher“ doch eben wieder „dem Gesammteindruck, den die Prüfung jedes einzelnen Abiturienten gemacht hat, in Hinsicht auf die Beurtheilung seiner Reife ein vorzüglicher Werth beizulegen ist.“ Eine geordnete Stelle die Klassenleistungen neben den Ergebnissen der Prüfung formell zur Geltung zu bringen, ist also auch hier nicht geboten.[1]) Verf. weiss nun wohl und hat es auf der Eingangs erwähnten Versammlung zu Halle mit anderen altpreufsischen Collegen betont, dass die Praxis der altländischen Prüfungs-Commissionen unter Leitung der K. Commissarien auch einer angemessenen Berücksichtigung der Klassenleistungen durchaus Raum lässt. Anders aber steht die Sache in den neuen Ländern, an deren meisten Gymnasien die K. Provinzial-Schulräthe, soweit sie persönlich erscheinen können, die einzigen Träger der Tradition im Prüfungs- und Berathungs-Verfahren sein werden. Hier stehen die Lehrer, welche Mitglieder der Prüfungscommissionen werden, (wie es in Halle auch kundgegeben ist) zunächst nur dem Wortlaut der gesetzlichen Bestimmun-

[1]) Ausserdem heisst es allerdings in §. 26 ausdrücklich, dass die Berathung nach Abtretung der Geprüften, „über das ihnen zu ertheilende Zeugniss“ stattfinden soll. Ob aber damit das Zeugniss der Reife überhaupt oder das Zeugniss über das einzelne Fach gemeint sei, und welcher Antheil im letzteren Falle den Klassenleistungen zukomme, das wird aus dem Reglement von 1834 an sich eben auch nicht klar. Dieses Reglement bestimmt ja in §. 30: „Auf Grund des Prüfungs-Protokolls (§§. 18, 25) und der Censurbücher (§. 27) wird in deutscher Sprache das Zeugniss im Concept vom Dir. ausgefertigt u. s. w. Aber was „aus den Schulcensuren der 4 letzten Semester“ entnommen werden soll, das ist gerade nach dem allegirten §. 27 nur das allgemeine Urtheil über den Fleiss, das sittliche Betragen und die Characterreife der Abiturienten, nicht ein Beitrag zur Beurtheilung ihrer Leistungen. Erst die C.-Verf. vom 12. Jan. 1856 bestimmt (Wiese, Verordn. u. Ges. zu §. 31, S. 222) zur Characteristik der Kenntnisse und Fertigkeiten: „Das Abgangszeugniss hat sich nicht bloss über den Ausfall der Abiturientenprüfung auszusprechen, sondern allgemein über die auf der Schule erworbene Bildung u. s. w.“ Damit ist grössere Bestimmtheit gegeben, aber auch zugleich thatsächlich anerkannt, dass dieselbe in dem älteren Reglement, dessen §. 26 die Berathungssform bestimmt, gefehlt habe.

gen gegenüber. Dem Wortlaute nach aber bietet das Reglem. von 1834 keine klare und feste Form für die Berücksichtigung der Klassenleistungen im Abschluss der Maturitätsprüfung dar. Eine solche aber bietet das hannoversche Reglement, und wenn die hier gegebene Form, was weiter unten zu erörtern sein wird, in der That zweckmäſsig ist, so wird die Einführung derselben auch in die altländische oder allgemeine Prüfungsordnung nur wünschenswerth sein. Denn die Vorschrift einer passenden Form für ein geschäftliiches Verfahren wirkt auf dasselbe nicht hindernd, sondern fördernd; sie thut dem materiellen Ergebnis nicht Eintrag, sondern sichert dessen Klarstellung — mehr als der blendende Verweis auf eine freie und freieste Berathung.

Vorher aber tritt noch eine andere Frage heran, welche auch bei dem Mangel einer festbestimmten Form für die Geltendmachung der Klassenleistungen doch gegenüber der thatsächlich bestehenden Forderung, dass dieselben berücksichtigt werden sollen, Bedeutung hat. Es ist die Frage: welche Mittel sind gegenwärtig in der preuſsischen Prüfungs-Ordnung nicht blos dem Fachlehrer, sondern auch dem K. Commissarius und den übrigen Mitgliedern der Prüfungs-Commission geboten, um sich materiell ein Urtheil über die Klassenleistungen des Abiturienten in jedem Fache zu bilden? Dass sie, — dass eben sämmtliche Mitglieder der P.-C. ein Urtheil darüber haben sollen, das zeigt die Forderung (§. 26 des Regl.), dass über Annahme oder Modification des von dem Fachlehrer gegebenen Urtheils über die Kenntnisse des Geprüften in dem betr. Fache berathen werden soll. Eine Berathung aber — in wie enge Grenzen auch immer gewiesen, zumal also die „freieste" Berathung — hat nur Sinn, wenn mindestens die Möglichkeit eines begründeten Dissensus gedacht ist: und begründet kann die Meinung eines von dem Fachlehrer dissentierenden Mitgliedes der P.-C. nur sein, wenn er selbst mindestens einige Einsicht in die Sache gewonnen hat. Welche Mittel also bieten sich ihm dazu? Es wird sich zeigen, dass schon jetzt einige solche Mittel reglementsmäſsig angeordnet sind, dass es aber theils der Ergänzung, theils der Zusammenfassung derselben in eine übersichtliche Form, endlich der Mittheilung derselben an alle Commissionsmitglieder bedarf, um sie noch besser verwendbar zu machen. Und so wird zugleich der oben bemerkte Mangel auszugleichen sein. Schon das Reglement von 1834 macht mit der Gewährung der Unterlagen für ein sachlich begründetes Urtheil aller Mitglieder der P.-C. einen Anfang. Es bestimmt in §. 19 Folgendes: „Die schriftlichen Arbeiten der Examinanden müssen von den betreff. Lehrern genau

durchgesehen, verbessert und mit Angabe ihres Verhältnisses sowohl zu dem in §. 28 A. bestimmten Massstabe als zu den gewöhnlichen Leistungen eines jeden Examinanden ausführlich beurtheilt, demnächst dem Director übergeben, und von diesem, nachdem alle übrigen Mitglieder der Prüfungscommission sie gelesen haben, mit dem über die schriftliche Prüfung geführten Protokoll dem K. Commissarius vorgelegt werden. Nach Befinden der Umstände kann der Dir. noch andere Classenarbeiten der Abiturienten aus dem letzten Jahre beilegen, welche jedoch nicht zur entscheidendenden Richtschnur für die Prüfungscommission, wohl aber dazu dienen sollen, dass sich die Mitglieder derselben eine möglichst genaue Kenntnis der Abiturienten erwerben und sich ein selbstständiges Urtheil über sie bilden.“ (Verordn. u. Gesetze, I, S. 215). Die Beilegung von Klassenarbeiten, welche hier nur „nach Befinden der Umstände“ dem Director anheimgestellt war, ist alsdann in der oben bereits erwähnten (jetzt wohl nicht mehr überall beachteten) C.-Verf. vom 15. Juli 1841 wenigstens bei der Vorlage an den K. Commissarius bestimmt angeordnet, die Anordnung zugleich auf „sämmtliche in I von den Abiturienten angefertigte schriftliche Arbeiten und die Censuren, welche sie bei der Versetzung aus II und als Primaner erhalten haben“, ausgedehnt (V. u. G. I. S. 216). Ein weiterer Fortschritt endlich ist in der C.-Verf. vom 12. Jan. 1856 erreicht. „In dem tabellarischen Verzeichnis der Abiturienten, welches dem K. Commissarius vorzulegen ist . . ., haben die Directoren in einer besondern Rubrik auch eine kurze Characteristik des einzelnen Schülers beizufügen, aus der zu entnehmen ist, ob derselbe nach seiner ganzen Entwickelung, soweit sie in der Schule hat beobachtet werden können, die erforderliche geistige und sittliche Reife zu den Universitätsstudien besitzt“ (V. u. G. I. S. 210, zu §. 9).

Es fragt sich: welche Bedeutung, welchen Werth haben diese Mittel zur Begründung eines sachlichen Urtheils über die Klassenleistungen jedes Abiturienten? was bieten sie? wem bieten sie es? wie weit sind sie zu verwenden? — Was die Mittel bieten, dies über den Wortlaut der Bestimmungen hinaus nochmals genauer zu betrachten, hat freilich nur Sinn, wenn das Augenmerk zugleich darauf gerichtet wird, was sie nicht bieten. Es bieten aber zunächst die vergleichenden Bemerkungen über die Klassenleistungen, welche bei der Correctur der Abiturienten-Arbeiten angeschlossen werden sollen, ja gewiss eine Stütze für

das Urtheil, an welche sich die Mitglieder der Commission bei Abgabe des Schlussvotum halten können. Ja, sie bieten für die Lehrer in der P.-C. in den meisten Fällen die einzige Stütze. Dass sie sachlich wohl erwogen und begründet sind, darüber steht nach Gebühr keinem Collegen gegen den anderen ein Zweifel oder eine Controle zu. Aber diese Bemerkungen sind doch materiell und formell zum Gewinn einer Anschauung von dem Werthe der Klassen-Leistungen — auch nur in den allgemeinen Umrissen, wie die Mitglieder der P.-C. sie bei ihrem Votum zu erfassen nöthig haben — nicht immer geeignet. Materiell gelten die Bemerkungen, wie es in der Natur der Sache liegt, in der Regel nur Einer Art von Leistungen in der betr. Lection, im Lateinischen allenfalls zwei Arbeitsgruppen: denjenigen Leistungen nämlich, mit welchen die Abiturientenarbeit ihrer Art nach verglichen werden kann: also in den meisten Disciplinen nur den Compositionsübungen, seien dies Uebersetzungen oder freie Ausarbeitungen oder beides. Nur bei der Mathematik fällt die grössere Zahl der schulmäfsigen Uebungen in den Kreis der Vergleichung. In den übrigen Lectionen werden eine ganze Reihe von Leistungen, namentlich sämmtliche Expositionsübungen, in dem comparativen Urtheil unter der Examen-Arbeit nicht mit umfasst. Ebenso wenig sind diese comparativen Bemerkungen in der Regel formell hinlänglich bestimmt, um den Mitgliedern der P.-C., welche weder das Recht noch die Gelegenheit haben können, dieselben an ihren Unterlagen zu prüfen, einen Anhalt bei Abgabe ihres Votum zu geben. Die Bestimmung der C.-Verf. vom 12. Jan. 1856 [V. u. G. I. S. 215, zu §. 19], wonach für das zusammenfassende Prädicat, in welches die ausführliche Beurtheilung jeder Prüfungsarbeit auslaufen soll, eine feste Scala von Werthbezeichnungen vorgeschrieben ist, gilt ja nicht zugleich für die Wahl der Worte in dem comparativen Urtheil über die Klassenleistungen und kann der Natur der Sache nach kaum darauf ausgedehnt werden, ohne zugleich die Censurscala an sämmtlichen Gymnasien überhaupt gleichmäfsig zu normiren. So findet sich denn hier oft eine vergleichende Characteristik, welche sich in den Ausdrücken freier bewegt, welche darum gewiss oft nur um so mehr bezeichnend ist, aber einen raschen und klaren Abschluss doch erschweren kann. Die Beifügung von Klassenarbeiten vermag da, wo sie „nach Befinden der Umstände" wirklich erfolgt, nicht viel an der Sache zu ändern. Auch diese Klassenarbeiten gehören nur Einem Kreise von Uebungen in jeder sprachlichen Lection an, auch ihre Censuren laufen an manchen Orten entweder gar

nicht in ein zusammenfassendes Prädicat aus, oder dies gehört wenigstens häufig einer Censurscala an, in welcher andere Prädicate als bei der Abiturienten-Censur oder gar dieselben Prädicate auf anderer Stufe verwendet werden. Die Censuren, welche die Abiturienten bei ihrer Versetzung aus Secunda und als Primaner erhalten haben, gewähren eine reichere Unterlage für das Schlussurtheil über die Klassenleistungen. Sie umfassen von Rechts wegen in jeder Lection den ganzen Kreis der zugehörigen Uebungen. Aber nach ihrer formellen Anlage erschweren sie die Vergleichung zum Theil ebenfalls. Gerade wo sie sich auf eine genauere Characteristik der einzelnen Arten von Leistungen im Deutschen, Lateinischen, Griechiscben, Französischen einlassen, ist dann ein zusammenfassendes Prädicat oft entweder gar nicht, oder aber aus einer andern Scala gegeben. Und auch materiell lassen sie doch fast immer einen Mangel bestehen. Wenn die comparativen Urtheile unter den Abiturientenarbeiten in der Regel nicht das ganze Gebiet der Klassenleistungen für die betr. Disciplin umfassen, wenn sie so zu sagen im Raume des Unterrichts einen Rückstand lassen, so lassen die eigentlichen Censuren bei der Vorlage im Prüfungsverfahren meist in der Zeit eine Lücke. Sie schliessen mit Ausnahme der gewiss seltenen Anstalten, wo auch in den oberen Klassen noch Quartalcensuren ertheilt werden, mit dem vorletzten Schulsemester des Abiturienten ab: sie lassen also 4 bis 5 Monate der Schulzeit ganz unberücksichtigt. Je vollständiger die Vorlage der Censuren übrigens scheint, desto misslicher ist es, dass sie von den Fortschritten oder Rückschritten des Abiturienten im letzten Semester, welches doch für die regelmäſsige Weiterbildung derselben noch möglichst ausgenutzt werden soll (C.-Verf. vom 22. Juni 1867, Wiese Verordn. u. Gesetze I, S. 208), durchaus gar keine Vorstellung erwecken. Daher die Erscheinung, dass von den Mitgliedern der P.-C., namentlich von dem K. Commissarius, ein gegen die letzten Halbjahrscensuren, welche jene allein kennen, differirendes Urtheil des Fachlehrers über die Klassenleistungen eines Abiturienten leicht mit Verwunderung oder gar mit Zweifel aufgenommen wird. So bieten denn auch die Schulcensuren der Abiturienten zwar gegen die Bemerkungen unter den Prüfungsarbeiten eine in gewisser Weise umfänglichere, aber doch in anderer Hinsicht ebenfalls unvollständige und formell nicht immer bequeme Unterlage für die Begründung eines Urtheils über die Gesammtleistungen der Abiturienten in jeder Disciplin. wie ein solches doch alle Mitglieder der P.-C. zu ihrem Theile sich bilden sollen. Die seit 1856 erfor-

derte Charakteristik der Abiturienten endlich ist gewiss eine höchst dankenswerthe, den zugleich freien und ernsten Geist, der bei der Abgabe eines Schlussurtheils jeden Mitstimmenden leiten soll, kennzeichnende Einrichtung. Ihre Anordnung zeigt wie kaum eine andere Bestimmung, dass schliesslich doch eben der ganze Mensch und nicht ein einzelnes Wissen desselben ins Auge gefasst werden soll. Aber wie diese Charakteristik selbst sich über die erforderliche geistige und sittliche Reife der Abiturienten im Allgemeinen aussprechen soll, so wird sie im formellen Verlauf des Prüfungsverfahrens, wenn überhaupt doch nur da mitentscheidend ins Gewicht fallen können, wo es sich darum handelt, das letzte Wort nun auszusprechen. So wenig aber das Gesammtbild von der geistigen Individualität eines Abiturienten, welches diese Charakteristik der Commission und namentlich dem K. Commissarius gewähren soll, die P.-C. der dem Endurtheil voraufgehenden gewissenhaften Prüfung und Feststellung der Kenntnisse in den einzelnen Fächern überheben kann, so wenig ist sie geeignet, bei der Abgabe eines Urtheils über die Leistungen im einzelnen Fache schon mitentscheidend herangezogen zu werden. Es bleibt also als Material für die Bildung eines Urtheils über die Klassenleistungen der Abiturienten im Wesentlichen nur der dem Umfange dieser Leistungen in Raum oder Zeit nicht entsprechende Inhalt der Censuren und der vergleichenden Bemerkungen unter den schriftl. Prüfungsarbeiten.

Wem wird nun dieses Material unterbreitet? Zumeist dem K. Commissarius: er allein erhält es in seinem ganzen Umfange. Und mit Recht. Je weniger er Gelegenheit hat, die Entwickelung eines Schülers bis zum Abiturienten im Laufe der Schulzeit zu verfolgen, desto reicher muss ihm am Abschluss derselben der Stoff zur Beurtheilung vorgelegt werden. Dennoch darf die Frage wohl aufgeworfen werden, ob nicht auch für die Lehrer eine erweiterte Kenntnis des einen von den Leistungen der Abiturienten in dem Lehrfache des anderen wünschenswerth sei. Gewiss ist alles Hinübergreifen in ein fremdes Amt, alles unnütze Hineinreden eines Collegen in das Fach des andern überall und immer vom Uebel. Aber ebenso ist es misslich, wenn die Mitglieder der Prüfungs-Commission bei Abgabe ihrer Stimme über die Gesammtleistungen der Abiturienten, in einem von ihnen nicht gelehrten Fache, lediglich von dem momentan ausgesprochenen Urtheil des Fachlehrers abhängig, mindestens sofort zu demselben Stellung zu nehmen genöthigt sein sollen. Es fragt sich, ob nicht an einem Punkte jene

erweiterte Kenntnissnahme der Lehrer von den Klassenleistungen der Abiturienten in allen Lehrfächern möglich ist, ohne Verwirrung der Grenzen und Conflicte über die Zuständigkeit hervorzurufen. Gehen wir das vorzulegende Material unter diesem Gesichtspunkte durch. Die schriftlichen Prüfungsarbeiten der Abiturienten mit der vergleichenden Beurtheilung des Fachlehrers sollen ja schon jetzt von allen Mitgliedern der P.-C. gelesen werden. Auch die Characteristik der Abiturienten wird zwar wie natürlich von dem Director allein verfasst, aber doch in der Regel von ihm den übrigen Mitgliedern zur Kenntnisnahme und Aneignung mitgetheilt. Andrerseits möchten auf die Lectüre sämmtlicher Klassenarbeiten, welche die Abiturienten als Primaner gefertigt haben, wohl die meisten Lehrer zu verzichten geneigt sein. Nur wo ein Lehrer im Lateinischen allein Horaz, im Griechischen allein Homer, im Deutschen die etwa noch abgezweigte philosophische Propädeutik allein zu tractieren hat, ist ihm die Einsicht der lateinischen, griechischen, deutschen Klassenarbeiten wohl in höherem Grade erwünscht, um nach eigener Kenntnis von der Sache sich über das schliefslich zu vereinbarende Prädicat mit dem Special-Collegen desto leichter auszugleichen. Dagegen erscheint dem Einsender die Einsicht sämmtlicher Censuren, welche die Abiturienten seit ihrer Versetzung aus Secunda erhalten haben, für alle Mitglieder der Prüfungs-Commission durchaus wünschenswerth. Die Vorlegung derselben auch an die der Prüfungs-Commission angehörigen Lehrer ist wohl nur darum in dem Reglement 1834 und der C.-Verf. v. 15. Juli 1841 nicht angeordnet, weil im Allgemeinen anzunehmen ist, dass den Lehrern diese Censuren im regelmässigen Verlaufe des Schullebens bekannt geworden sind. Indess auch wo durch die Censur-Conferenz oder durch Umlauf nicht blos die allgemeinen Urtheile über Fleiss, Aufmerksamkeit und Betragen, sondern die Censuren nach ihrem ganzen Inhalt den Klassenlehrern allen zu ihrer Zeit bekannt geworden sind, wird doch eine erneute Durchsicht derselben zur Gewinnung eines Urtheils über Fortschritte und endlich erreichten Standpunkt nur dienlich sein: selbst wenn, wie oben erwähnt, die Fassung der Censuren da und dort eine schnelle Uebersicht erschwert. Geradezu nothwendig aber wird die Reproduction der Klassencensuren von den bei dem Prüfungsgeschäft betheiligten Lehrern, wo nach dem Brauche der Anstalt die Censuren den Lehrern nur behufs ihres Beitrages zu dem Concept, aber gar nicht in der Vollendung zu Gesicht kommen. Und diese Kenntnisnahme der Colle-

gen von den Urtheilen, welche jeder Fachlehrer über die Klassenleistung der Abiturienten früher gefällt hat, kann doch gewiss nicht als Eingriff in ein fremdes Amt aufgefasst werden. Erscheint endlich die einfache Procedur der Circulation Jemandem noch zu weitschichtig, so ist sie am Leichtesten zu ersetzen, sonst aber nach dem was oben über die mangelnde Beurtheilung des letzten Semesters bemerkt ist, zu ergänzen eben durch das Verfahren, welches im hannoverschen Prüfungs-Reglement für die Berücksichtigung der Klassenleistungen geboten ist.

Und noch in einem Punkte kann diese hannoversche Ordnung mit dem Preufsischen Reglement zu ihrem Vortheil verglichen werden, das ist in der Tragweite, welche dem Urtheil über die Klassenleistungen bei der Bestimmung des Endurtheilts gegeben wird. Es ist die dritte oben aufgeworfene Frage: wieweit sind nach den Preussischen Vorschriften die in den Censuren und resp. Specimina der Klassenarbeiten gebotenen Materialien bei der Schlussentscheidung von Belang? So lange man sich an den Wortlaut der officiellen Bestimmungen hielt, muss man leider antworten: gar nicht. Alle diese Materialien, wie ansehnlich sie sein mögen, dienen nur zur persönlichen Information der Commissionsmitglieder, speciell des K. Commissarius: ein sachlicher Antheil bei der Festsetzung des Endergebnisses ist ihnen mindestens direct und in einer zu praktischer Anwendung geeigneten Form nirgends zugewiesen. Für die Klassenarbeiten, welche nach Befinden der Umstände den Prüfungsarbeiten beigelegt werden können, ist diese Unterscheidung oder Beschränkung ihres Werthes in dem Context des Reglements ausdrücklich hervorgehoben, dass sie „nicht zur entscheidenden Richtschnur für die Prüfungs-Commission, wohl aber dazu dienen sollen, dass sich die Mitglieder derselben eine möglichst genaue Kenntniss der Abiturienten erwerben und sich ein selbständiges Urtheil über sie bilden.“ (S. o. S. 24.) Für die übrigen Materialien ergiebt sich die gleiche Stellung allerdings nur aus dem Mangel jedes Nachweises über ihre weitere Verwerthung. Sie gehen eben in die „freieste Berathung“ des §. 26 über, deren schwach umschriebene Consistenz oben zu erfassen versucht worden ist.

Somit ist die Betrachtung von zwei Seiten her, ausgehend zunächst von der Form des Verfahrens in der Schlussberathung, alsdann von den sachlichen Unterlagen für die Berücksichtigung der Klassenleistungen beide Mal zu demselben Ergebniss gekommen. Trotz der unverkennbaren, im Laufe der Jahre immer mehr in den

Vordergrund getretenen Intention der Preufsischen Prüfungsordnung, auch dem Urtheil der Lehrer über die gewöhnlichen Leistungen eines Abiturienten, ihrer pflichtmässigen durch längere Beobachtung begründeten Kenntniss derselben einen Antheil an der schliesslichen Entscheidung über Reife oder Nichtreife zuzugestehen, ist doch eine feste Norm, wo und wie dieser Factor in die Entscheidung mit einzutreten habe, bisher nicht aufgestellt. Dieser Mangel — oder sagen wir lieber, diese Zurückhaltung einer Bestimmung über den Modus procedendi kann bei den Oberbehörden aus den edelsten und trefflichsten Motiven erfolgt sein. Es muss bei einem Blick auf die allmähliche Entwickelung der Preufsischen Ordnungen für die Maturitäts-Examina durchaus anerkannt und gegenüber manchen widerwilligen Beurtheilern stets aufs Neue betont werden, wie diese Ordnungen seit dem Anfang dieses Jahrhunderts ein zunehmendes Vertrauen auf das Urtheil der Lehrer bekunden. Die erste Prüfungs-Instruction von 1788, welche noch unter dem Vorsitz des Ministers von Zedlitz festgestellt (von dem Nachfolger Wöllner nur gezeichnet) ist, hat es trotz ihres Ursprungs aus der gefeierten Fridericianischen Schulverwaltung noch nicht verschmäht, von vorn herein die Rectoren der Anstalten für vorkommende Irrungen und Unzukömmlichkeiten sofort mit beträchtlichen Geldstrafen zu bedrohen. (Wiese in Schmids Enc. Bd. VI. S. 336 fg. 355. D. höh. Schulen in Pr. S. 479 f.) Dies ist doch sehr viel anders geworden. Wie sich aber entsprechend der allgemeinen Entwickelung der Gymnasialwissenschaften und der Pädagogik überhaupt in diesem Jahrhundert ein wachsendes Zutrauen der Oberbehörden in die eigene Einsicht und Gewissenhaftigkeit der Lehrer zeigt, so wird namentlich die Schulverwaltung der dreifsiger Jahre durch eine wohlwollende Humanität in vielen ihrer Anordnungen charakterisirt. Nur freilich entbehren diese wohlwollenden und humanen Anordnungen mehrfach der nöthigen Bestimmtheit, ohne welche doch die an die Anordnungen gebundenen Lehrer dem Gesetz gegenüber nur in Verlegenheit gerathen. Gerade auch das Reglement v. 4. Juni 1834 leidet in mehreren Partien an einer gewissen Verschwommenheit der Umrisse, welche nur aus einem unsicheren Schweben des Auges zwischen dem denkbaren Ideal und den erreichbaren Realitäten zu erklären scheint. So ist es im Grunde kein Wunder, dass die Oberbehörde mit ihrer wohlwollenden Unbestimmtheit doch missverstanden worden ist, eher verwunderlich, wie sie auch nach erfolgtem Missverständniss sich im Bewusstsein ihrer guten Intention zugleich auf die unzweideutige

Klarheit des Ausdrucks derselben hat berufen können (C. V. v. 24. Oct. 1837, V. u. G. I. S. 205 f.). So mag die damalige Schulverwaltung nach Eröffnung der Rücksicht auf die pflichtmäfsige länger begründete Kenntnis der Lehrer die Auffindung einer geeigneten Form für deren Verwerthung dem freien Ermessen in jedem einzelnen Falle haben überlassen wollen. Nur Schade, dass wenn in der Ordnung für ein ganzes Verfahren der einzelne Schritt nicht auch eine geordnete Stelle erhalten hat, er neben anderen geordneten Schritten nur zu leicht gar keine Stelle findet. Je mehr nun vollends in der Gegenwart die Schulen mit ihren Zeugnissen und Entlassungsprüfungen in das öffentliche Leben eingreifen, je mehr demgemäfs eine Menge sonst in ihrer Form unbeschränkt freier Proceduren nothwendig hat geregelt werden müssen, desto mehr verschwindet der Raum für alle diejenigen Momente des Prüfungsverfahrens, für welche eine feste Form noch nicht gegeben ist. Und gerade die Vorschriften über die Berücksichtigung der Klassenleistungen und über die Form der Schlussberathung sind in dem Reglement von 1834 so unbestimmt, dass auch die auf festere Ordnung bedachte Schulverwaltung der letzten Decennien durch ihre zusätzlichen Verordnungen eine völlige Bestimmtheit noch nicht hat herstellen können, wie diese ohne Umarbeitung mehrerer Paragraphen überhaupt kaum zu erreichen sein möchte.

Diese Erklärung, welche zugleich Momente der Vertheidigung enthält, mag für die Vergangenheit genügen. Sie kann aber nicht hindern, für die Gegenwart und Zukunft das Auge auf die noch bestehenden Mängel zu richten. Fassen wir aus dem Obigen zusammen, welche Mängel sich in den Materialien und in dem Verfahren für die Verwerthung der Klassenleistungen bei der Normirung des Endurtheils über die Reife zur Universität ergeben haben: I. Die Materialien sind 1) dem Inhalte nach unvollständig, indem sie weder (a) das ganze Gebiet noch (b) die ganze Zeit der Klassenleistungen umfassen (Censuren und schriftliche Arbeiten); sie sind 2) ihrer Fassung nach unbequem, indem sie (die Censuren) oft entweder gar keine feste Schlussprädicate bieten oder eine abweichende Terminologie für dieselben befolgen; sie sind 3) nicht allen Commissionsmitgliedern vollständig zugänglich; sie sind 4) nur zur Information der Personen, nicht zur Verwendung bei Entscheidung der Sache bestimmt. II. Die Stelle im Verfahren, wo das durch Information aus den immerhin unvollständigen Materialien gewonnene Urtheil der Commissions-Mit-

glieder über die Klassenleistungen eines Abiturienten zur Geltung kommen könnte, ist überhaupt nicht fest bestimmt.

Diesen Mängeln gegenüber bietet die Hannoversche Prüfungs-Ordnung eine sehr einfache Einrichtung, welche sämmtliche entsprechenden Vorzüge vereinigt. Danach bilden I. die Materialien für die Berücksichtigung der Klassenleistungen Schlussurtheile über die Leistungen in den einzelnen Fächern, welche 1) dem Inhalte nach vollständig sowohl (a) das ganze Gebiet der Uebungen in jeder Disciplin als auch (b) die ganze Schulzeit bis unmittelbar vor den Beginn der (schriftl.) Prüfung umfassen, welche 2) in ihrer Fassung für jedes Fach ein festes, der Terminologie des Prüfungs-Reglements entsprechendes Gesammtprädicat gewähren, welche 3) allen Mitgliedern der Prüfungs-Commission gleich bei ihrer Festsetzung bekannt (event. von ihnen mit bestimmt) werden, welche 4) nicht blos zur Information der Personen, sondern zur sachlichen Begründung des Schlussurtheils bestimmt sind. II. Die Stelle im Verfahren, wo diese Urtheile festgestellt werden, ist wie natürlich und eben schon erwähnt vor Beginn der schriftlichen Prüfung; wo sie zur Entscheidung mit verwandt werden, das ist die Stelle in der Schlussberathung, wo nach Feststellung des Prüfungsbefundes aus Vergleichung der Leistungen im Schulverlauf und in der Prüfung das Endurtheil gezogen wird.

Die „Bekanntmachung des Kgl. Ober-Schul-Collegiums, die Reifeprüfungen betr. — Hannover, 31. Julius 1861“ bestimmt in §. 6 Schulleistungen: Das Lehrer-Collegium hat vor Beginn der Prüfung das Urtheil über die Schulleistungen und den ganzen wissenschaftlichen und sittlichen Standpunkt der zu prüfenden Schüler in gemeinschaftlicher Berathung festzustellen und übersichtlich in einer der Anlage (s. u.) entsprechenden Form zusammenzustellen. — Der Director hat dieser Uebersicht eine kurze Charakteristik des einzelnen Schülers beizufügen, aus der zu entnehmen ist, ob derselbe nach seiner ganzen Entwickelung, soweit sie in der Schule hat beobachtet werden können, die erforderliche wissenschaftliche unb sittliche Reife besitzt. — Die Uebersicht nebst der Charakteristik des Directors und den Schularbeiten circuliert mit den schriftlichen Prüfungsarbeiten unter sämmtlichen Mitgliedern der Prüfungs-Commission.“

Der zweite Passus dieses Paragraphen betreffend die Charakteristik der Abiturienten, ist, wie leicht zu ersehen, wörtlich aus der

preufsischen C.-V. vom 12. Jan. 1856 (V. u. G. I. S. 210) entlehnt, welche hier verdienstlich vorangegangen ist. Wie aber hier die hannoversche Prüfungs-Ordnung der preufsischen gefolgt ist, so meint Verfasser könne nun umgekehrt die preufsische Schulverwaltung auch eine gute und der Erhaltung werthe Einrichtung der hannoverschen Behörden herübernehmen. Welche von den in obigem §. 6 angeordneten Mafsregeln dem Verfasser also werthvoll erscheint, ist nach den vorangegangenen Ausführungen unzweifelhaft. Natürlich nicht die Circulation sämmtlicher schriftlicher Arbeiten, welche die Abiturienten als Primaner angefertigt haben: — eine beschwerliche und nach Lage der Sache praktisch doch selten nutzbare Einrichtung. Um so mehr aber die Feststellung abschliefsender und der Terminologie der Prüfungsordnung entsprechender Prädicate für die Klassenleistungen in jedem Fache. Dass die Prädicate der Terminologie der Prüfungsordnung entsprechen sollen, ist nicht in §. 6, aber an anderer Stelle bestimmt. Wie aber die in Hannover übliche Beurtheilung der Schulleistungen vor dem Examen ebenso umfassend als übersichtlich ist, das zeigt die zu §. 6 gehörige Anlage, von der Einsender dieses hier freilich nur die Rubriken angeben kann, welche sich in fortlaufenden Zeilen nicht so übersichtlich darstellen. Diese Tabelle der Urtheile über die Schulleistungen also enthält folgende Rubriken, zunächst über Aufführung oder Betragen und Fleiss (der Vollständigkeit halber auch hier mitgetheilt): I. Aufführung 1) in der Schule — 2) ausser der Schule. — II. Fleiss: 1) Schulbesuch —, 2) Aufmerksamkeit —, 3) häuslicher Fleiss —; alsdann III. über die Leistungen: a. Religionslehre —; b. Deutsch: 1) schriftl. Arbeiten, 2) mündlichen Ausdruck, 3) Kenntniss der Sprache und Literatur, 4) durchschnittlich —; c. Latein: 1) Verständnis der Schriftsteller, 2) Grammatik, 3) schriftl. Ausdruck, 4) Sprechen, 5) durchschnittlich —; d. Griechisch; 1) Verständnis der Schriftsteller, 2) Grammatik, 3) durchschnittlich —; e. Hebräisch: 1) Lesen und Uebersetzen, 2) Grammatik, 3) durchschnittlich —; f. Französisch: 1) Uebersetzen, 2) Schreiben, 3) Sprechen, 4) durchschnittlich —; g. Englisch —; h. Geschichte: 1) ältere, 2) mittlere, 3) neuere, 4) Geographie, 5) durchschittlich —; i. Mathematik: 1) Arithmetik, 2) Algebra, 3) Planimetrie, 4) Trigonometrie, 5) durchschnittlich —; k. Physik —.

Es wird kaum nöthig sein, die Vereinigung der oben gerühmten Vorzüge in dieser Einrichtung noch besonders nach-

zuweisen. Die materielle Vollständigkeit der Urtheile, welche sowohl alle Seiten jedes Lehrfaches als die ganze Zeit der Schularbeit umfassen, ebenso wie ihre formelle Uebereinstimmung mit den Prüfungs-Prädicaten ergibt sich aus der Tabelle, sowie aus den über Zeit und Ort ihrer Redaction gemachten Angaben von selbst, desgleichen die Bekanntschaft aller prüfenden Lehrer mit den Urtheilen über die Klassenleistungen in allen Fächern. In letzterer Beziehung könnte die Feststellung der Urtheile in gemeinschaftlicher Berathung einem auf seine Selbständigkeit eifersüchtigen Lehrer bedenklich erscheinen. Aber wie natürlich giebt jeder Lehrer, welcher ein Lehrfach ganz und allein vertritt, sein Urtheil zunächst selbständig ab und wird nicht leicht von Seiten des Directors oder gar eines Collegen einem Bedenken begegnen. Andrerseits ist, wo mehrere Lehrer an einem Unterrichtsfache betheiligt sind, eine gegenseitige Verständigung von selbst geboten. Nur gegen die Feststellung des Gesammtprädicats, welches aus dem Durchschnitt der Einzelprädicate gewonnen wird, mögen ja da und dort einmal collegialische oder directoriale Bedenken auftauchen. Aber auch dann wird der überlegten und begründeten Rechtfertigung eines anfänglich auffallenden Facit gewiss nicht per majora Gewalt angethan werden. Erscheint endlich Jemandem das ganze Tabellen- und Conferenz-Verfahren so umständlich, der mag (so lange er noch nicht in praxi Gelegenheit zur Beruhigung hat) wenigstens glauben, dass was hier von Zeit und Mühe etwa mehr aufgewendet ist, durch die Vereinfachung und feste Ordnung der Schlussberathung reichlich wieder gewonnen wird.

Im Einzelnen werden ja mit Eintritt der preufsischen Prüfungsordnung in die neuen Lande Aenderungen nöthig, aber ebenso leicht auch auszuführen sein. So wird im Französischen die gesonderte Beurtheilung der Sprachfertigkeit wegfallen, in der Mathematik Arithmetik und Algebra combinirt, dagegen Stereometrie eingeführt, im Deutschen der philosophischen Propädeutik ein Raum und Antheil gelassen werden können. So kann vielleicht die Dreitheilung des geschichtlichen Pensums auf die Zweitheilung in griechisch-römische und deutsch-preufsische Geschichte zurückgeführt werden. So wird namentlich die Scala der Prädicate selbst, welche jetzt zwischen Vorzüglich und Befriedigend noch ein Sehr gut und Recht gut, unter dem mittleren befriedigenden Standpuncte aber gar ebenfalls noch eine dreifache Abstufung kennt, vereinfacht werden müssen. Endlich ist mit der Auf-

stellung dieses Urtheils über die Schulleistungen der Abiturienten wohl nicht das Lehrercollegium, sondern nur die Gemeinschaft der zur P.-Comm. gehörigen Lehrer der Prima zu beauftragen. Und so mag im Einzelnen noch die eine oder andere Aenderung sich empfehlen. Aber die Sache selbst ist gut.

Gut ist namentlich die Verwerthung der Urtheile über die Klassenleistungen bei Feststellung des Endurtheils. Ein folgender Paragraph der hannoverschen Prüfungs-Ordnung, der für wörtliche Citation dem Verf. nicht zur Hand ist, bestimmt, wie erwähnt, dass nach Feststellung der Prüfungsergebnisse aus dem schriftlichen und mündlichen Examen durch Vergleichung dieser mit den vorgängig ertheilten Prädicaten das Endurtheil gewonnen werde. Wünschenswerth wäre nur, dass dabei schriftliche und mündliche Prüfung nicht nach Analogie von §. 26 des preufsischen Prüfungs-Reglements als zwei Factoren erschienen, dass sie vielmehr zu einer Einheit zusammengefasst dem ebenfalls auf eine Einheit reducirten Schlussprädicat über die Schulleistungen in jedem Fache gegenüber gestellt würden.

Um zum Abschluss zu kommen, so ist es gerade diese Bestimmung, welche der Verf., wie im Eingange dieses Aufsatzes erwähnt, dem eigensten Geiste der preufsischen Prüfungsordnung und namentlich auch der C.-Verf. vom 12. Jan. 1856 entsprechend findet. „Ob die Reife zu den Universitätsstudien vorhanden ist", sagt die C.-Verf., „muss unter den Lehrern in den Vorberathungen soweit festgestellt sein, dass es nach Beendigung der Prüfung in der Regel darüber unter ihnen keiner Debatte bedarf, da für die Lehrer des Gymnas. das auf längere Kenntnis des Schülers beruhende Urtheil die wesentliche Grundlage ihrer Entscheidung über Reife oder Nichtreife bildet, die Abiturientenprüfung aber dieses Urtheil vor dem Repräsentanten der Aufsichtsbehörde rechtfertigen und zur Anerkennung bringen, sowie etwa noch obwaltende Zweifel lösen . . . soll." Nun wohl, Vorberathungen über die Reife finden ja insofern statt, als überall nach der Meldung der Abiturienten und vor dem Beginn erst der schriftlichen, dann der mündlichen Prüfung berathen und beschlossen werden muss, ob etwa ein Aspirant schon in diesem Stadium zurückzuweisen sei. Dass gerade überall die Frage nach einem bestimmten Urtheile über Reife oder Unreife gestellt würde, ist Verf. in seinem Kreise nicht bemerklich geworden, genug, es sollte gesetzlich so sein. Es ist aber in der That schwierig, für die Mitglieder der P.-C., über den gesammten

wissenschaftlichen Standpunkt eines Maturitäts-Aspiranten ein Urtheil abzugeben, weil ihnen mit Ausnahme der Kenntnis von den Leistungen des Betreffenden in dem Lehrfache, welches der Einzelne gerade vertritt, fast alle Unterlagen dazu fehlen. So wenig nun für die Bildung eines Urtheils über den gesammten wissenschaftlichen Standpunkt eines Abiturienten lediglich die Addition seiner Kenntnis und Unkenntnis in den einzelnen Fächern zureichend ist, so ganz unmöglich ist doch die Bildung dieses Urtheils für denjenigen, welcher über die Kenntnis oder die Unwissenheit des Abiturienten in den einzelnen Fächern mit Ausnahme der eigenen Lehrstunden überhaupt nichts oder doch nichts sicheres weiss. Hier handelt es sich also darum, dass schon vor Beginn des Examens den Mitgliedern der Commission gegenseitig eine möglichst vollständige und bestimmte, dem Stande am Schluss der Schulzeit entsprechende Kenntnis von den Urtheilen ihrer Collegen über die Leistungen der Aspiranten in jedes Lehrers Unterrichtsfache zugänglich gemacht werde. Und eben dies gewährt die hannoversche Anordnung,

Dem entsprechend zeigt sich der Vorzug der Anordnung im Hinblick auf die Gestalt, welche die Schlussberathung gewinnt. In dem preufsischen Prüfungs-Verfahren ist, wenn überhaupt, (s. o. S. 8 ff.) hier allein der Ort, wo der Fachlehrer ein bündiges und abschliefsendes Urtheil über die Klassenleistungen neben aber zugleich erst nach der Feststellung des Prüfungsergebnisses zum Ausdruck bringen kann. Für manche Disciplinen mögen ja des Lehrers Bemerkungen bei der Correctur der schriftlichen Arbeiten den Ausspruch seines Urtheils und dessen Aufnahme bei den übrigen Mitgliedern der Commission vorbereitet haben: dass diese Bemerkungen so gut wie die Censuren vom vorletzten Semester nicht vollständig und abschliefsend sein können, ist oben erwiesen. Für andere Disciplinen, in denen schriftliche Arbeiten nicht angefertigt werden, kommt hier überhaupt zuerst der Fachlehrer mit einem bestimmten Urtheile über die Klassenleistungen zu Worte. Das ist nicht die richtige Stellung. So dient nicht, wie es nach der C.-Verf. vom 12. Jan. 1856 sein sollte, das Examen dem vorgängigen Urtheil zur Bestätigung und Rechtfertigung, sondern das nachgebrachte Urtheil über die Klassenleistungen wird zur Compensation eines guten oder schlechten Examens geltend gemacht. Es dient nicht das Examen zur Lösung etwa noch obwaltender Zweifel, sondern das nachgebrachte Urtheil des Fachlehrers dient dazu, Zweifel anzuregen, ob das Ergebnis der Prü-

fung zugleich das Ergebnis der Schularbeit veranschaulicht. Es ist diese Stellung nicht die rechte, auch darum nicht, weil für ein erst in diesem Stadium nach dem Ende der Prüfung ausgesprochenes Urtheil des Fachlehrers leicht ihm selbst oder den übrigen Mitgliedern der Commission die nöthige Unbefangenheit fehlt. Es gehört für den Fachlehrer grofse Entschiedenheit dazu, welche leicht als Eigensinn aufgefasst und nicht recht gewürdigt wird, wenn er am Ende einer zufällig befriedigenden Prüfung, (etwa in Religion oder Geschichte), unter deren frischem Eindruck die übrigen Commissionsmitglieder stehen, dennoch nach seiner pflichtmäfsigen Ueberzeugung ein nicht befriedigendes Gesammturtheil aufrecht erhalten will. Es gehört umgekehrt auf Seiten der Commissionsmitglieder und des Vorsitzenden ein guter Glaube und eine grofse Unabhängigkeit von den letzteren Eindrücken dazu, wenn sie, die von dem Aspiranten in manchen Lectionen weiter keine Specimina, über ihn weiter keine Urtheile als veraltete Censuren kennen, am Ende einer zufällig nicht befriedigenden Prüfung dennoch das befriedigende Gesammturtheil des Fachlehrers anerkennen sollen. Allen diesen persönlichen Schwierigkeiten und der Verkehrung der natürlichen Sachfolge hilft die hannoversche Bestimmung mit Einem Male ab. Hier ist die Feststellung der Urtheile über die Klassenleistungen in eine Zeit verlegt, wo der Blick durch eine Rücksicht auf den Ausfall der nebenliegenden Prüfungsergebnisse noch gar nicht beirrt sein kann. Hier wird vor Beginn der Prüfung dies Urtheil den übrigen Lehrern und dem K. Commissarius bekannt, welcher es je nach Mafsgabe der Umstände an den für solche Fälle immerhin beizulegenden Schularbeiten und Censuren noch controliren kann, welcher aber nun gleich den Lehrern in der Commission an jeden Abiturienten schon mit einem bestimmteren vorläufigen Eindruck herantritt. Hier liegt endlich bei Beginn der Schlussberathung das actenmäfsig festgestellte und von allen Betheiligten anerkannte Urtheil über die Schulleistungen als ein in sich geschlossenes Moment zur Abwägung mit den Prüfungs-Ergebnissen vor. So bedarf es nach Beendigung der Prüfung allerdings unter den Lehrern in der Regel keiner Debatte; so ist auch wieder erreicht, was die C.-Verf. vom 12. Jan. 1856 beabsichtigt. Stimmt mit dem auf Grund der Klassenleistungen abgegebenen Präjudiz das Ergebnis der Prüfung überein, so ist eben das erstere vor dem Repräsentanten der Aufsichtsbehörden gerechtfertigt und zur Anerkennung gebracht. Ist das Präjudiz selbst noch schwankend, wie denn für die Durchschnittsrubrik in der quäst. Tabelle zwar nicht

ausreichende, aber doch getheilte Censuren wohl zuzulassen sein möchten, so wird der noch obwaltende Zweifel gelöst, indem die Entscheidung nach der Seite ausfällt, auf welcher das Gewicht des Prüfungsergebnisses liegt. Ist endlich das Präjudiz und das Prüfungsergebnis einander geradezu widersprechend, was doch eben in der Regel nicht der Fall sein wird, dann — aber auch nur dann bedarf es der Debatte: und dieser ist dann auf engbegrenztem Felde weit eher als bei freiester Bewegung ein friedlicher Verlauf und ein fruchtbares Ergebnis gesichert.

So empfiehlt sich dem Verf. die hannoversche Ordnung für die Geltung der Klassenleistungen bei der Entscheidung über die Reife unter jedem Gesichtspunct. So hofft er sie auch anderen empfohlen zu haben. Dass der Verf. nach einem Decennium altpreufsischer Gymnasial-Praxis plötzlich in Ilfeld zu einem Bewunderer hannoverscher Schulzustände geworden sei, wird darum wohl Niemand glauben. Was ihm und anderen aus den alten Provinzen in das neue Land versetzten Collegen aus den particularen Einrichtungen der Erhaltung werth erscheint, das hat er offen theils im Eingange erwähnt, theils weiterhin ausführlich besprochen. Alle anderen Eigenthümlichkeiten der preufsischen Prüfungsordnung, speciell die Einführung des lateinischen und griechischen Extemporale, der schriftlichen Arbeit im Hebräischen, die Beseitigung des Lexicon bei der französischen (hoffentlich auch hebräischen) Arbeit, die Beseitigung der Vorprüfung in der Geschichte und zumal die Beseitigung der Schranken für das historische Prüfungspensum selbst, diese und andere Stücke werden hoffentlich auch von den jetzt noch widerstrebenden Collegen der neuen Landestheile mehr und mehr als Vorzüge anerkannt werden.

Ilfeld.

G. Weicker.

ZWEITE ABTHEILUNG.

LITERARISCHE BERICHTE.

Homers Iliade. Erklärt von Dr. Victor Hugo Koch. Erstes Heft (Α—Δ). Hannover, Hahnsche Hofbuchhandlung 1868. 182 S.

Nachdem Herr Koch zuerst vom Jahre 1863 an die zweite Hälfte der unvollendet gebliebenen dritten Auflage der Iliasausgabe von Crusius bearbeitet und sich daselbst noch mit dem verstorbenen Rector zu Hannover in das Verfasserrecht und den Titel des Werkes getheilt hat, tritt er jetzt ganz unter seinem eigenen Namen mit dem ersten Hefte der Bearbeitung hervor, welche die erste Hälfte des homerischen Gedichtes umfassen soll. Wenn nun schon der Herausgeber in den drei ergänzenden Heften selbstständig und wenig beeinflusst von seinem Vorgänger gearbeitet hat, so thut er dies erst recht hier, wo er lediglich seinen Namen zu vertreten hat und die Verantwortlichkeit eines autonomen Erklärers übernimmt. Bei genauerer Prüfung des Buches lässt sich allerdings nicht verkennen, dass der Verfasser an seine Aufgabe mit Eigenschaften und Vorstudien herantritt, welche eine Förderung der homerischen Exegese erwarten lassen. Ein entwickeltes Gefühl für die Eigenartigkeit der epischen Sprache, welches sich eben so sehr auf die richtige Würdigung der sprachlichen Einzelheiten und Kleinigkeiten, als auch auf sinnige Analysirung der gröfseren Gedankencomplexe erstreckt, lässt sich an manchen Stellen nicht verkennen.[1]) Ueberall aber ist ersichtlich, dass er gewissenhaft von den neuern Forschungen zur homerischen Textkritik, Exegese und Worterklärung nicht nur Kenntnis genommen, sondern auch dieselben durchgearbeitet hat. Allein wenn der Verfasser auch verstanden hat, seinen Gegenstand wissenschaftlich anzugreifen, so ist er doch noch weit davon entfernt, einen für Schule und Selbstunterricht brauchbaren Commentar zu liefern. Nicht das klare, möglichst gesichtete, präcis formulirte Ergebnis seiner Vorarbeiten erhalten wir, ein Ergebnis, das

---

[1]) Wir verweisen z. B. auf die Noten zu Α 598, Β. 144, 202, 259, 445.

den Lernenden kurz und gut orientirt und unterweist, sondern nur zu häufig eine wenig geordnete Sammlung aphoristischer und sich gegenseitig widersprechender Excerpte, zusammengestellte Collectaneen, welche weder hinlänglich geprüft, noch methodisch überarbeitet sind. Dass mit diesem Urtheil dem Herausgeber nicht zu viel geschieht, mögen nachstehende Zusammenstellungen und Proben beweisen.

In Feststellung des Textes ist der Herausgeber möglichst conservativ verfahren und hat sich damit begnügt, die Vulgata mit einigen Bekkerschen und La Rocheschen Lesungen zu bieten. Dass aus diesen mitunter sich gerade weniger haltbare befinden, wie der von Bekker vorgeschlagene, aber den Zusammenhang des Proömiums zerreifsende Punct *Α* 5, das wollen wir schon eher hingehen lassen, allein schlimmer ist, dass der erkannten Wahrheit in mehreren Fällen widerstrebt und das schlechte Alte unverändert gelassen wird. So ist *B* 315 *ὀλοφυρομένη* erwähnt, aber nicht weiter berücksichtigt, *B*. 351 das entschieden bessere *ἐν* des Venetus nicht aufgenommen, *B* 413 das als Flickwort eingesetzte *ἐπ'* beibehalten; auch hat *Γ* 316 *πάλλον* seinen alten, aber ganz unhaltbaren Platz behauptet. Mag dieses Verfahren dem Herausgeber als gebotene Zurückhaltung erschienen sein, unverkennbare Unaufmerksamkeit und Uebereilung jedenfalls ist es, wenn er zwischen Text und Noten einen directen Widerspruch entstehen lässt, indem er empfiehlt, was er selbst nicht geschrieben, abweist, was er selbst nicht gemissbilligt hat. Solcher Nachlässigkeitssünden finden sich nicht wenige; z. B. *Α* 435 steht sowohl im Text wie in der Note das falsche *προέρυσσαν*, während die Erklärung zu dem allein richtigen *προέρεσσαν* passt (ruderten sie vorwärts); *B* 53 findet sich im Texte *βουλὴ δέ* — *ἷζε*, dazu gehört dann die noch obendrein durch zwei Druckfehler entstellte Note: *βουλὴν ἷζε* (sic) setze (sic) nieder, (nach Aristarch *βουλή*); *Γ* 100 lesen wir im Text *ἕνεκ' ἄτης*, die Lesart des Zenodot, welche dann in der Note mit Billigung der andern *ἀρχῆς* ausdrücklich verworfen wird.

Der Gesammteindruck des Commentars ist schon oben im Allgemeinen charakterisirt worden; wie wenig der Herausgeber es verstanden hat, von Rücksichten auf methodische Behandlung und didaktische Zwecke geleitet, das richtige Mafs und den rechten Weg überall einzuhalten, dafür mögen folgende Belege angeführt werden:

1) In der Ausdehnung der einzelnen Noten ist die für einen solchen Commentar gebotene Beschränkung nicht immer beobachtet, sondern oft das relativ Unbedeutende mit Erklärungen bedacht, welche fast zur Länge eines Excurses anschwellen. Die Erklärung des aus nahe liegenden Gründen möglichst rasch zu erledigenden Verses *Α* 31, welcher bei Düntzer 7, bei Fäsi 9 Halbzeilen in Anspruch nimmt, erfordert hier 28 ganze Zeilen; die Unterscheidung zwischen *μάντις, ἱερεύς* und *ὀνειροπόλος*, welche zum Verständniss nicht absolut benöthigt ist, füllt zu *Α* 62 21 Zeilen; die Erör-

terung der Göttersprache nimmt in der Note zu *A* 403 26 Zeilen ein. Ebenso ist zu *A* 423 über *Αἰθίοπες*, *B* 101 über das Pelopidenscepter, *B* 186 über des Odysseus diplomatisches Auftreten, *B* 448 und 449 über die Aigis, *B* 494 über Composition des Katalogos viel mehr an wissenschaftlichem, zumal mythologischem Apparat zusammengeschleppt, als sich für den nächsten Zweck rechtfertigen lässt. [1])

2) Treten Quellen und Hülfsmittel für eine Ausgabe der Art viel zu sehr und zu prätentiös in den Vordergrund. Dass der Verfasser die homerische Literatur von Bekkers und La Roches Forschungen an bis zu den Nauckschen Beiträgen im Bulletin de l'Académie impériale des sciences de St.-Pétersbourg kennt, dass er auch in Gerhards Archäologischer Zeitschrift für die Auffassung des Thersites von Seiten der antiken Kunst und aus Pfeiffers Germania für die Erklärung von *B* 445 Belehrung gewonnen hat, ist ganz gut, allein das ewige Verweisen auf diese Gewährsmänner ist für die Schüler überflüssig und beirrend, wo ein bloſses Ausnutzen und Verwenden der Resultate schon ausreicht.

3) Im Anbringen und Anordnen des gewonnenen Materials verfährt der Herausgeber an vielen Stellen mit einem solchen Mangel an methodischer Bestimmtheit, dass Jemand, der sich bei ihm kurze und bündige Belehrung holen will, nur unbefriedigt bleiben kann. Anstatt bei Erklärung zweifelhafter Wörter und Stellen die eigene Ansicht einfach und bestimmt anzugeben, begnügt er sich in vielen Fällen damit, die entgegenstehenden Deutungen nebeneinander zu stellen und dem Leser die Mühe der Auswahl, also auch des Urtheils zuzuschieben, ohne dass wir in den angewandten Ausdrücken und Klammern einen Anhalt geboten bekommen. Man vergleiche nur z. B. die in die angegebene Kategorie fallenden Stellen aus dem Commentare zum ersten Buche: *A* 103, 123, 142, 277, 479, 482, 485, 501, 515, 607; überall kann man nicht umhin, die Gewandtheit anzuerkennen, welche hinter „wenn nicht vielmehr, vielleicht mit Recht u. s. w." sich zu salviren sucht und so dem Leser die Freiheit der eigenen Entscheidung unverkümmert lässt. Nur schade, dass weder Schule noch Privatstudium bei dieser Art der Wahlfreiheit weiter kommen, und besonders der Schüler Gefahr läuft, zur Rolle von Buridans Esel verdammt zu werden. Eine nothwendige Folge dieses Aufstapelns ist denn auch wiederum die übermäſsige Länge des gesammten Commentars im Verhältnis zum Texte und das Anschwellen der Einzelnote zum Excurse; gerade einige der schlimmsten Beispiele der letztern Art gehen aus dem Bestreben hervor, möglichst viel, sogar das Unhaltbarste zu verzeichnen z. B. *B* 291 (39 Z.), *B* 815 (36 Z.). — Mit

---

[1]) Zu den Luxusgegenständen für die Schule rechnen wir auch unbedenklich die statistischen Angaben über das Vorkommen einzelner Wörter und Wendungen bei Homer und die Sanskritanführungen.

diesen gerügten Uebelständen geht auch noch Hand in Hand, dass die Ergebnisse der Vorgänger mitunter etwas gar zu sehr unverändert herübergenommen werden, wie dies unter anderm mit Düntzers Bemerkungen zu *A* 611, *B* 378, *Γ* 57 der Fall ist, und dass ferner der Herausgeber über der Masse Früheres vergisst und entweder dasselbe wiederholt oder damit in Widerspruch tritt. Zwei Fälle der letzteren Art finden sich zu *B* 57 und 58; an erster Stelle wird zu *ἀμβρόσιος* bemerkt „stehendes Epitheton der Nacht als Gabe der Götter" wie schon zu B 19 gesagt worden „*ἀμβρόσιος* heisst der Schlaf als göttliche Gabe", dann heisst es weiter vielleicht auch: die ambrosische, wie Ambrosia erquickende, und damit wird denn die vorhergehende Erklärung beider Stellen illusorisch. *B* 58 wird *φυή* als Gliederbau und Körperbildung gedeutet, während zu *A* 115 *δέμας* sowohl Gliederbau als Gestalt, dagegen *φυή* die sonstige Körperbildung oder aber mit Döderlein Gesichtsbildung bezeichnen soll, eine Erklärung, die ebenso widerspruchsvoll als theilweise unrichtig ist. —

4) An zweifelhaften und unrichtigen Einzelheiten heben wir folgende hervor. *A* 25 soll *ἐπί — ἔτελλεν* heissen: „legte ihm das nachdrucksvolle Wort zu tragen auf, wie eine drückende Last des Herzens"; eine unbefangene Prüfung der zur Stelle citirten Parallelstellen sowie der übrigen Fälle des Vorkommens bei Homer beweist, dass das Wort nur von Ertheilung eines bestimmten Befehles oder Auftrages, hier, sich zu entfernen, gebraucht wird, wie dies auch zu *A* 326 richtig anerkannt ist. Zu *A* 37 wird *αμφιβέβηκας* erklärt mit „innehast, *tenes*, eigentlich innerhalb (*ἀμφί*) der Städte Chryse und Killa wandelst oder wohnst"; allein wo bei Homer lässt sich der Sinn des *ἀμφί* nachweisen und womit ist die ausgeführte Uebersetzungsmanipulation bei *βαίνειν* gerechtfertigt? *A* 59 ist richtig getrennt *πάλιν πλαγχθέντας*, aber letzteres Wort nach der gangbaren Ansicht falsch aufgefasst. *A* 97 wird zu *ἀεικέα λοιγόν* bemerkt „die unwürdige Todesart, die Pestilenz, im Gegensatz des Heldentodes auf der Walstatt"; schon der Vergleich mit *ἀεικὴς πότμος* (*A* 396, *β* 250 etc.) lehrt, dass es sich nicht um den Unterschied verschiedener Arten, sondern einfach um ein allgemeines Epitheton = *κακός* handelt. Warum soll denn eigentlich *A* 245 *ποτί* keine Präposition sein, da doch *X* 64 uns diese Auffassung aufnöthigt? Zu *A* 271 wird behauptet, Düntzer erkläre *κατ᾽ ἔμ᾽ αὐτόν* „nach meiner eigenen Art"; in Wirklichkeit gibt derselbe „nach meiner Macht." *A* 342 befriedigt keine der beiden Auffassungen des *γάρ*, weder die eigene. noch die nach Düntzer gegebene; es ist nur dazu bestimmt, die epexegetische Erklärung des *ἀπηνέος* anzuknüpfen. Die Bedeutung des *καί* in *A* 406 ist so selbstverständlich, dass wir weder Grund noch Sinn der Behauptung zu ermessen vermögen, es bezeichne hier die Wirkung. *A* 434 wird die *ἱστοπέδη* als *ἅπαξ εἰρημένον* bezeichnet, jedoch irrig. da es *μ* 51, 162, 179 vorkommt. In der Erklärung von *ἴκμενος* (*A* 479)

zukommend d. i. günstig, angenehm, secundus, wird für die Wurzel die ebenso wenig nachweisliche als auch passende Bedeutung „zukommen" angenommen. Hat uns schon im Düntzerschen Commentar zur Odyssee δ 703 die Bemerkung zu λύτο γούνατα widerstrebt: „γ, der Sitz der Lebenskraft, die durch Schmerz, aber auch durch Ermüdung und Alter gebrochen wird", weil hier Sitz von einem durch die Lebenskraft, deren Sitz anderwärts ist, aufrecht gehaltenen Körpertheile nicht unterschieden wird, so missfällt uns die hier zu *A* 500 gegebene Erklärung erst recht, dass Thetis die Kniee des Zeus als den Sitz der Lebenskraft umfasse; soll denn Homer wirklich so kindische physiologische Vorstellungen gehabt haben, und welchen anderen Körpertheil kann füglich ein Bittender, der selbst in die Kniee sinkt, bei dem Angeflehten ergreifen? Zur Stelle *B* 87 — μελισσάων ἀδινάων — ἐρχομενάων erfahren wir, dass der Reim auf αων mit seiner gewichtigen Wiederkehr das unablässig wiederholte, nicht enden wollende Schwärmen aus der Felsenspalte (und zurück zu dieser), vielleicht auch das Surren und Summen der wilden Bienen malt; allein es will uns doch bedünken, als wenn damit dem Reim etwas zu viel Pflichten aufgebürdet würden. An Kürze und Unbestimmtheit kann kaum mehr geleistet werden als in der Note zu *B* 103: ἀργειφόντης für Homer wohl der ‚Argostödter' wegen des Epithetons ἐύσκοπος α 38 u. ö., wenn schon die Argosmythe bei ihm nicht Erwähnung findet, ursprünglich der ‚weifszeigende' als Wolkengott, (nach Ameis der 'Eilbote', und so schon Aristarch.). Ebenso unklar ist der Ausdruck und der Gedanke in der Erklärung der σπάρτα zu *B* 135: ein ἅπαξ εἰρημένον, zu σπεῖρα Knäuel, σπυρίς Korb gehörig, also etwa ‚das Gewundene', nach φ 391 wohl aus der Byblospflanze bereitete (in Aegypten geflochtene und von da als Waare nach Griechenland verkaufte) Taue, die deshalb (?) durch den lange unterlassenen Gebrauch verdorben (sic) uud vermodern konnten (?!). *B* 210 neigt sich der Herausgeber der Düntzerschen Auffassung des σμαραγεῖν zu, wonach das Zeitwort den die Ohren verletzenden Schall bezeichnet nnd weist die Döderleinsche Erklärung zurück, dagegen *B* 463 kennt er nur diese und übersetzt σμαραγεῖ δέ τε λειμών mit „die Aue glänzt von Vögeln weifslichen Gefieders", wodurch die ganze Bedeutung des Gleichnisses verzerrt wird. Zu *B* 222 wird die willkührliche Behauptung La Roches ohne weiteres adoptirt, dass λέγειν bei Homer nur „aufzählen" heifse, während *B* 435 λεγώμεθα unbedenklich übersetzt wird mit „lasst uns nicht mit einander sprechen". Zum Schlusse weisen wir darauf hin, dass uns in der Note zu *Γ* 454 eine neue Erklärung der vielbesprochenen Stelle *I* 378 verheifsen wird, wo der bekannte Germanist Hildebrand in καρός K e h r i c h t, D r e c k, und Verwandtschaft mit dem ahd. cherian, cherran entdecken will. Wir sind auf die weitere Rechtfertigung dieser auch lautlich schwierigen Etymologie nicht wenig gespannt.

5) Die Ausdrucksweise des Commentars ist im Allgemeinen

klar und angemessen, sie erscheint nur an einzelnen Stellen durch Verwendung moderner und theilweise trivialer Redensarten, sowie durch das Haschen nach prägnanter Kürze theils salopp, theils manierirt. Zur ersten Kategorie rechnen wir folgende Stellen: *Α* 100 Beginn einer heftigen Debatte (obendrein hier falsch) zwischen dem Oberkönig und Achilleus; *Α* 424 Zu den Hekatomben — begeben sich die Götter theils in pleno u. s. w.; *Α* 531 Sein (des Hephaistos) Debut als Göttermundschenk erfüllt den Zeuspalast mit ungeheurer Heiterkeit; *Β* 170 Agitation; *Β* 241 Mann für die Situation; *Β* 479 ζώνην an Taille: *Β* 484 enorme Masse Detail; *Β* 801 Revue des Bundesgenossenheeres; *Δ* 1 Realisirung des Vertrages; *Δ* 251 Heerescontingente. Fast geflissentlich scheint in dieser Hinsicht das nur eben Erreichbare aufgestapelt zu sein zu *Β* 815, welche Stelle wir ganz ausschreiben: „denn, was durchaus mit den Angaben der Iliade harmonirt, über das Territorium der troischen Fürstenthümer, welche die fünf Contingente stellen, führt Priamus ein directes Regiment als Souverain, wogegen die übrigen elf Abtheilungen, ein Aggregat aus den verschiedensten Bestandtheilen, von unabhängigen Nationen gebildet sind u. s. w. — Zur andern Classe gehören Ausdrücke wie: das Fort- und Entsenden der Psychen (*Α* 3); ἐπεστέψαντο = stopften von dem Ihrigen immer dazu (*Α* 470); das versicherungskräftige Neigen des Hauptes (*Α* 529); erpichte Gier (*Β* 469); χρυσέης Ἀφροδίτης = meiner Goldaphrodite (*Γ* 64 im Munde des Paris); breite Gassen Blutes (*Δ* 141). Unangenehm hat uns auch im Hinblick auf die Schule berührt die lüsterne Ausführung der Stelle *Γ* 403 ff. „Nein, an Deiner Stelle würde ich doch gleich Olymp Olymp sein lassen, Zofe würde ich werden beim schönen Paris, die Seligkeit der Himmlischen vertauschen mit der Seligkeit in seinen Armen.“ —

Fassen wir auf Grund der angeführten Puncte und Beweisstücke nochmals unser Urtheil über vorliegende Iliasausgabe zusammen, so lautet dies dahin, dass fleifsiges Studium, weitschichtiges Material und Interesse am Gegenstande sich zusammengefunden haben, dass aber methodische Verwerthung und Sichtung der Vorarbeiten sich im höheren Grade vermissen lassen, als dass das Buch für den Gebrauch der Schule empfohlen werden dürfte. Eine folgende Auflage würde einer wesentlichen und eingehenden Umgestaltung nach Umfang und äusserer Form unterliegen müssen, ehe sich eine Brauchbarkeit für pädagogische Zwecke von ihm erwarten liefse.

Zum Schlusse des Ganzen noch eine persönliche Bemerkung. Bei Erklärung von *Α* 123 nimmt der Herausgeber Bezug auf meine Besprechung der Stelle in dieser Zeitschrift XXI S. 567; aber entweder hat er dieselbe missverstanden, oder er hat seine eigene, mir freilich unverständliche Auffassung der Sache; ich lehne auf jeden Fall jede Complicität mit der vorliegenden Interpretation ab. —

Köln. H. Eickholt.

C. F. Lüders Chrestomathia Ciceroniana. Ein Lesebuch für mittlere Gymnasialklassen. Zweites Heft. Leipzig. Druck und Verlag von B. G. Teubner, 1868. XXV. u. 206, 8°. 18 Sgr.

In diesem zweiten Heft giebt der Verf. zunächst von S. VII. bis XXV. einen Abriss von Ciceros Leben, dann folgen noch einige Mittheilungen aus der griechischen Geschichte, hierauf im dritten Abschnitt die Römer in sechs Unterabtheilungen, deren letzte Cicero selbst betrifft, und dann der zweite Haupttheil: Theorethische Stücke in sieben Unterabtheilungen. Wenn ich im Allgemeinen ein Urtheil über das Buch abgeben soll, so muss ich bekennen, dass dem Verfasser bei der Ausarbeitung desselben eine reiche Kenntnis sowohl sprachlicher, als sachlicher Verhältnisse zu Gebote gestanden hat; wohlthuend ist dabei die Fülle von Geist und Geschmack, die das Buch auch für Lehrer zu einer angenehmen Lectüre macht.

Das Leben Cicero's ist mit Umsicht geschrieben: es enthält Alles, was dem Schüler zu wissen nöthig ist, und nichts Ueberflüssiges. Gesund und treffend ist das Urtheil, welches der Verfasser über Cicero's Charakter als Menschen, Staatsmann und Schriftsteller fällt; er hält sich gleich weit entfernt von blinder Bewunderung, wie von den schroffen, einseitigen Ansichten eines Drumann und Mommsen. Das ist in einem Schulbuche um so nothwendiger, als namentlich gereiftere Schüler sich nur zu gern jene absprechenden Urtheile aneignen, um das Recht zu haben, auch den guten Cicero herabzusetzen. Einige Kleinigkeiten möchte ich hierbei anmerken. Das Cognomen Cicero ist nach des Verf. Ansicht wahrscheinlicher dem Anbau der Cicer entlehnt, wie Fabius von faba, Lentulus von lens, als nach Plutarch von einer der Kichererbse ähnlichen Warze eines seiner Vorfahren. Wenn wir indess bedenken, dass sehr viele römische Beinamen von körperlichen Gebrechen und Eigenthümlichkeiten ihren Ursprung haben, (denn der alte Italiener war spottsüchtig und zum bösen Witz geneigt), z. B. Naso, Nasica, Tubero, Labeo, Flaccius, Varus u. v. a., so möchte Plutarchs Angabe nicht ganz ohne Grund sein. Dass dieselbe auch sonst verbreitet war, geht daraus hervor, dass wir eine freilich gefälschte Büste Cicero's aus dem Alterthum besitzen, wo er eine Warze auf der Backe trägt. Bei der Bemerkung, dass Cicero die höheren Ehrenämter anno suo erlangte, konnten kurz die Bestimmungen der lex Villia annalis angegeben werden, da man die Kenntniss derselben bei Schülern der mittleren Classen kaum voraussetzen kann. Wenn der Verf. S. XVIII 20 Millionen Sesterz zu 800,000 Thalern berechnet, so weifs ich nicht, welchem Münzfusse er folgt; für die damalige Zeit nimmt man das Sesterz zu einem Werthe von wenigstens anderthalb Sgr. an, so dass die Summe

über 1 Million Thlr. betrüge. S. XXIV. 1. Z. ist Abek*er* ein Druckfehler statt Abek*en*.

In der historischen Abtheilung ist wohl so ziemlich vollständig zusammengestellt, was sich bei Cicero darüber findet, (wenigstens zweifele ich nicht daran) und zwar, wie natürlich, in chronologischer Folge. Dieser Abschnitt kann somit als ein vade mecum für den Styl in historischen Aufsätzen gebraucht werden. Der theoretische Theil enthält Stücke aus Cicero's philosophischen Werken und hier könnte die Frage aufgeworfen werden, ob Einzelnes nicht für die mittleren Classen des Gymnasiums zu schwer ist. Uebrigens bringt der Verf., wie er im vorigen Theil tüchtige historische Kenntnisse zeigt, so für diesen einen reichen Schatz naturhistorischer, physikalischer und mathematischer Notizen in den Anmerkungen mit, wie man es sonst nicht leicht bei einem Philologen findet.

Was die Anmerkungen sonst betrifft, so zeichnen sie sich durch Kürze und Präcision aus; die grammatikalischen Verhältnisse sind exact besprochen und es wird auf die gangbarsten Grammatiken verwiesen; die neuen Sprachen, aufser dem Deutschen das Französische und Englische, sind in passende Parallele gezogen; für die deutsche Uebersetzung werden passende Wendungen oft in überraschender und geistreicher Weise gegeben, z. B. S. 132: cum plurimi et lautissimi in eis locis (Puteolis) solent esse, dazu ist bemerkt: wir würden sagen: „während der Höhe der Saison." Häufig werden auch Stellen aus Neueren, z. B. Schiller, verglichen; nur will es mich bedünken, als ob den Verf. seine Belesenheit und sein geistreicher Witz bisweilen über die Schranken des für die Schule Passenden geführt habe; so S. 40 zu den Stellen: nec minus solum, quam cum solus esset (Einsam bin ich nicht alleine; Lied aus Preciosa); S. 61, Anm. 2) condīre würzen, mildern, paaren (Wo das Strenge mit dem Zarten, (Sch.); hier scheint fast, als ob die Bedeutung p a a r e n für condīre nur gegeben sei, um jene Worte Schillers zu citiren. Unpassend halte ich auch die Bemerkung S. 147, 2) „Die Erde galt bekanntlich bis auf Copernicus als Mittelpunct des Weltgebäudes, w i e h e u t e n o c h b e i d e n T h e o l o g e n", was Letzteres doch nur halb wahr ist.

Was ich mir beim Durchlesen der Anmerkungen in Bezug auf Grammatik, Etymologie und Synonymik angemerkt habe, davon werde ich Einiges mittheilen, um dem Hrn. Verf. zu zeigen, mit welchem Interesse ich seiner Arbeit gefolgt bin.

S. 3, Anm. 12, wird über uni — alteri — tertii gesprochen; es konnte noch hinzugefügt werden, dass für alter häufig alius steht, Caes. d. b. g. I, 1.

S. G. 25 wird cooptare erklärt als eine bestehende Körperschaft „hinzuwählen"; das ist nicht ganz genau; die cooptatio geschah durch die Mitglieder der Corporation selbst, wozu in späterer Zeit die Bestätigung durch das Volk trat.

S. 17, 20, p r o l e s (v. p r o — olo); da die Form oleo viel

häufiger ist, so möchte wohl gesagt werden „von pro — oleo oder olo."

S. 20, 1, imperator, altlat. induperator oder endoperator, Befehlshaber, Oberhaupt"; hier konnte das Etymon angegeben werden, das Wort kommt von in und parare, so dass es eigentlich Anordner bedeutet.

S. 58, 16, obsessio, seltener als obsidio, aber mit Steigerung des Begriffes: dies versteht man nicht recht; in obsessio, das allerdings seltsam ist, liegt mehr der Begriff der Handlung (obsessus), in obsidio wird die Sache selbst bezeichnet.

S. 76, 2; *solemne quod fieri solet quotannis-anniversarium.* Hier könnte es fast scheinen, als ob der Verf. das Wort von soleo ableiten wollte, was aber falsch ist, da die Silbe *so* in solemnis lang, in soleo kurz ist. Das Wort, welches etymologisch richtig sollennis geschrieben werden müsste, stammt vom alten sollus = ganz, all, und annus, also alljährlich.

S. 100, 2; *provincia*, von zweifelhafter Ableitung, urspr, „Amtsbezirk, Geschäftskreis". Sollte denn die Ableitung von pro und vincere so fern liegen? die ursprüngliche Bedeutung ist wohl „ein erobertes Land ausserhalb Italien.

S. 112; 3; *rictum*, neben *rictus*, der (aufgesperrte, rigere) Mund. Das Wort stammt vom Verbum ringor, rictus sum.

S. 115, 1; *a Troia*, nachdrucksvoll mit Präp. Die Präposition ist hier offenbar hinzugefügt, weil sonst die Verbindung ab Aenea fugiente Troia hart und dunkel wäre.

S. 200, 3; *vox ducens* — nach Ansicht der Stoiker hat die Denkkraft (mens) ihren Sitz im Herzen, also in der nächsten Nähe der Lunge. Hier bildet sich (*percipitur*) der Gedanke u. s. w. Die Bemerkung ist nur in etwas anderer Fassung aus Schömanns Commentar genommen, doch ist etwas hinzugefügt, was dieser nicht hat, dass nämlich percipitur heifsen soll: bildet sich; und das ist falsch. Es ist eben im Text von der arteria (Luftröhre) die Rede, und da heisst es: per quam vox, principium a mente ducens, percipitur et funditur. Also hat die Stimme (das Wort, der Gedanke) den Ursprung in der *mens*, und hier wird dann durch die Luftröhre percipitur et funditur: das kann offenbar nichts anderes heifsen, als: sie wird aufgenommen und fortgetragen.

Anderes, was ich noch sonst bemerkt hatte, übergehe ich für jetzt, da ich schon weitläufiger geworden bin, als ich beabsichtigte.

Druck und Papier sind, wie nicht anders zu erwarten ist, gut.

Elberfeld.

Völker.

Die Behandlung der Orthographie in orthographischen Leitfäden.

Zacher erzählt in einem Aufsatze über die Verbesserung unserer deutschen Rechtschreibung, den er in 'Unsere Zeit' hat erscheinen lassen, der Magistrat einer ansehnlichen Fabrik- und Handelsstadt habe sich gemüſsigt gesehen, seinen Schulrectoren jede orthographische Neuerung zu untersagen, weil durch die orthographische Umstutzung der eintretenden Lehrlinge den Kauf- und Fabrikherren erheblicher Zeit- und unter Umständen auch Geldverlust erwachsen könnte. Ich kann dem Magistrat sein Einschreiten nicht verdenken. Er spricht zwar in seiner Verordnung nur von dem Schaden, der durch derartige Neuerungen den Fabrik- und Kaufherren erwachse, denen es offenbar unangenehm war, bei der Lectüre der Briefe ihrer Commis und Lehrlinge über unbekannte Wortbilder stolpern zu müssen; aber er hat durch seine Bestimmung jedesfalls auch das Interesse der Lehrlinge wahr genommen. Wie mancher von ihnen wird sich wegen seiner mühsam erlernten Orthographie einen Ignoranten haben schelten lassen müssen. Und selbst die Schule, gegen die die Verordnung zunächst gerichtet zu sein scheint, wird ihren Vortheil davon gehabt haben. Denn wenn ein Schwanken im Schriftgebrauch schon für jeden Privatmann unbequem ist, so ist es für die Schule eine wahre Last, für Lehrer sowohl als für Schüler. Dem Schüler kann es begegnen, dass er zwei-, dreimal seine Orthographie umändern, dem Lehrer, dass er entweder der Autorität seines Collegen entgegentreten, oder alles, was nicht jedwedem Gebrauch widerspricht, laufen lassen muss. Die feste Aneignung einer in sich begründeten Schreibweise wird der Schüler weder im einen noch im andern Falle erreichen.

Diese Mistände sind auch den höheren Schulbehörden nicht entgangen, und zum Theil haben sie Abhülfe zu schaffen gesucht. Das Ober-Schulcollegium des ehemaligen Königreichs Hannover eröffnete die Reihe. Es berief „eine Conferenz sachkundiger Lehrer des Königreichs, um deren Urtheil darüber zu vernehmen, wie unter Festhaltung des allgemein herrschenden Gebrauches, wo ein solcher sich findet, in den hauptsächlichsten Fällen der Gebrauchsschwankungen die Schreibweise festzustellen sei, und darnach Ausarbeitungen zu veranstalten, welche dazu geeignet sind, eine gröſsere Gleichmäſsigkeit in der Schreibweise herbeizuführen.“ Als Resultat dieser Conferenz erschien im Jahre 1855 Regeln und Wörterverzeichnis für deutsche Rechtschreibung, gedruckt auf Veranstaltung des Königlichen Ober-Schulcollegiums zu Hannover. Die Württembergische Regierung folgte im Jahre 1861 mit einer ähnlichen Arbeit nach. Aber schon vorher waren die erste und zweite Bürgerschule und die Realschule Leipzigs zusammen getreten, um eine Uebereinstimmung in der Orthographie zu erzielen. Das Ergebnis der Conferenz wurde von Dr. Klaunig zusammengefasst, von den Lehrercollegien anerkannt und für die

Schüler ein Auszug verfertigt, der 1867 in dritter Auflage erschienen ist. Eben so hatte der schweizerische Lehrerverein im October 1861 seinen Vorstand beauftragt eine Commission von fünf Mitgliedern mit dem Auftrage nieder zu setzen, die Rechtschreibung, Zeichensetzung und grammaticalische Terminologie fest zu stellen; das Werkchen erschien 1863. Von ähnlichen Bestrebungen in Preufsen, die von der Regierung oder von mehreren Schulen gemeinsam ausgegangen wären, ist mir nichts bekannt geworden, wenngleich es an einschlagenden Arbeiten einzelner nicht fehlt und auch die Regierung diesem Zweige des Unterrichts ihre Aufmerksamkeit nicht entzogen hat. In der Ministerialverfügung vom 7. Januar 1868, und ebenso in der vom 13. December 1862 heifst es: 'Die in den Principien der deutschen Orthographie und Interpunction noch herrschende Unsicherheit ist kein Grund, den Schülern darin Willkür oder Unachtsamkeit nachzusehen. *Die Schule hat das auf diesem Gebiete durch das Herkommen Fixirte in den untern und mittlern Klassen zu sicherer Anwendung einzuüben, und es ist dem einzelnen Lehrer nicht zu gestatten, die Uebereinstimmung des Verfahrens, zu welcher die Lehrer derselben Anstalt sich vereinigen müssen, um theoretischer Gründe willen zu stören.*' Diesen Anforderungen zu genügen, ist weder eine ganz leichte noch eine erquickliche Aufgabe, aber die Berechtigung wird ihnen kein Leser dieser Zeitschrift absprechen, da alle mehr oder weniger unangenehm die Misstände, um deren Beseitigung es sich hier handelt, empfunden haben werden. Je mehr es aber bei uns die Regierung den einzelnen Lehrercollegien in die Hand gelegt hat, sich über eine vernünftige Orthographie zu einigen, um so mehr tritt an diese die Nothwendigkeit heran, in dem Widerstreit der Meinungen einen festen Standpunct zu gewinnen und die Entwickelung dieses Zweiges der Grammatik mit Aufmerksamkeit zu verfolgen — und mit Geduld. Denn die Litteratur wuchert auf diesem Gebiete gar zu üppig und treibt die wunderlichsten Blüthen. Ich hoffe daher einem Bedürfnis zu entsprechen, wenn ich eine Reihe neuer Orthographiebücher bespreche; man erlaube mir aber, um den Standpunkt, von dem aus meiner Ansicht nach die Beurtheilung geschehen muss, genau zu bezeichnen, etwas weiter auszuholen.

1. Die Entwickelung der neuhochdeutschen Schriftsprache.

Die Anfänge einer einheitlichen Entwickelung der deutschen Sprache fallen in dieselbe Zeit, wo die deutschen Stämme durch die gewaltige Hand Karls des Grofsen auch in politischer und religiöser Beziehung zu einem Ganzen verbunden wurden.[1]) Durch das Leben, welches sich von seinem Hofe durch das ganze weite Reich verbreitete, gewann der fränkische Dialekt am Main und Mittelrhein, der sowohl wegen seiner geographischen Lage als auch

[1]) Müllenhoff Scherer, Denkmäler. vorr. s. VIII, IX. XXV. *f.*

seines lautlichen Bestandes sich besonders zum Bindeglied der verschiedenen Mundarten eignete, hervorragende Bedeutung. An einer consequenten und festen Durchbildung fehlte freilich noch viel, aber der erste Anstofs zu einer solchen war gegeben. Schon im 10. Jahrhundert wurde am Hofe der sächsischen Kaiser ein Hochdeutsch gesprochen und in demselben Mafse, als die Schrift vordrang, wichen in den Gebieten des mittleren Deutschlands, in Hessen und in Thüringen, die plattdeutschen Bestandtheile zurück. Dass im 11. Jahrhundert die Krone wieder an ein fränkisches Geschlecht kam, konnte der Entwickelung der Sprache auf der eingeschlagenen Bahn nur förderlich sein, und der Aufschwung, den die deutsche Poesie im Zeitalter der Staufer nahm, trug wesentlich zu ihrer feineren Durchbildung und weiteren Verbreitung bei. Es ist längst bekannt (Lachmann Vorr. zum Parz. S. VII), dass die deutschen Dichter der Blütheperiode, selbst die des volksmäfsigen Epos, nicht jeder in seinem eigenen Dialekt sang. Alle bestrebten sich vielmehr, wenn auch hie und da die Mundart den Ausdruck färbte, die Hofsprache möglichst genau auszudrücken, und selbst rohere Schreiber konnten sich ihrem Einflusse nicht ganz entziehen.

Mit dem Sturze der Staufer aber und dem Aussterben der Babenberger in Oesterreich, mit dem politischen und künstlerischen Verfall Deutschlands drängten die Mundarten sich wieder mehr hervor, und in Oesterreich und Baiern gewannen die Veränderungen des Vocalismus, deren erste Spuren sich schon im 12. Jahrhundert zeigten, die Oberhand. Zum Theil gingen sie in die Kanzleisprache der Luxemburger in Böhmen über, und durch sie verbreiteten sich die *ei, au* und *eu* für mhd. *î, ou* und *û, iu* nach Schlesien, der Oberlausitz und Meifsen. Die häufige, fast regelmäfsige Wiederkehr der Reichstage war dann im 15. Jahrhundert die Hauptursache für die Entstehung einer Reichssprache: 'man bedurfte eines *gemeinen teutsch*. Man fing an, sich nach der kaiserlichen Kanzlei zu richten und diese sich wiederum in Lauten und Formen dem allgemeinen Gebrauch anzubequemen, wofür der Umstand namentlich ins Gewicht fallen musste, dass die Mehrzahl der angesehensten und mächtigsten Reichsfürsten dem Sprachgebiet des mittleren Deutschlands angehörte.' Schon um 1490 zeigten die Sprache der kaiserlichen und kursächsischen Kanzlei nur noch unbedeutendere Abweichungen, [1]) und die wichtigen Neuerungen Maximilians in der Organisation des staatlichen Lebens, die Errichtung des Reichskammergerichtes und des ständigen Reichsregiments beschleunigten die Ausgleichung. Zu Anfang des 16. Jahrhunderts war diese Sprache nicht nur in den fürstlichen Kanzleien Obersachsens nnd Thüringens in Gebrauch, sondern aueh schon in den bedeutenderen Städten.

Dieser Sprache bediente sich dann auch Luther: 'Ich rede', sagt er

---

[1]) Raumer, Gesammelte sprachwissenschaftliche Schriften, s 201.

in seinen Tischreden,[1]) 'nach der sächsischen Canzeley, welcher nachfolgen alle Fürsten und Könige in Deutschland; alle Reichsstädte, Fürsten, Höfe schreiben nach der sächsischen und unseres Fürsten Canzeley, darum ists auch die gemeinste deutsche Sprache.' Es sah aber mit dieser gemeinsten teutschen Sprache doch noch etwas misslich aus. Im Wortgebrauch und Wendungen, in Flexion und Laut finden noch mancherlei Schwankungen statt *und wie wol diese sprach an jr selbs rechtfertig vnd klar, so ist sie doch inn vil Puncten vnnd stucken auch bei den Hochteutschen nicht einhellig.*[2]) Namentlich aber herrschte in der Bezeichnung des Lautes noch viel Verschiedenheit und viel Misbräuchliches, und Hans Fabritius bricht darüber in seinem Büchlein etlicher gleichstymender worther, Aber ungleichs Verstandes u. s. w. (Erfurt 1531) in laute Klagen aus: 'Ich weis schier nicht, was daraus werden wil zu letzt, ich zu meinen theyl wais schier nicht, wie ich meine Schulers leren sol, der vrsachen halben, das yetzunder, wo vnser drey oder vier Deutsche schreibers zusammen koment, hat yeder ein sonderlichen gebrauch, der ein schreibt ch, der ander c, der dritte k, wollte Gott, dafs es darhyn kommen möchte, das die Kunst des schreibens einmal wieder in rechten prauch komen möchte'.[3])

Nun, die Grundlage für die rechte Kunst des Schreibens, deren Wiedererstehen der ehrsame Rechenmeister und deutsche Schreiber zu Erfurt so sehnlichst herbeiwünschte, war bereits vorhanden. Sie war gegeben in der gemeinsamen Sprache, die in den verschiedensten Theilen Deutschlands in amtlichen Schriftstücken in Gebrauch kam und gerade in jener Zeit durch die zahlreichen und viel gelesenen Schriften Luthers Befestigung und Verbreitung durch die verschiedenen Schichten der Bevölkerung gewann. Ein Zeitgenosse des Fabritius, Fabian Frangk, wies in demselben Jahre, in dem jener sein Büchlein herausgab, mit richtigem Tact den, der richtig deutsch schreiben oder reden lernen wolle, auf Kaiser Maximilians Kanzlei und Luthers Schriften hin. Wie diese Sprache sich ausdehnte und den Gebrauch der Dialekte aus der Schrift verdrängte, dafür gibt gegen Ende des 16. Jahrhunderts eine Stelle aus dem Syllabierbüchlein des kaiserlichen Notarius Sebastian Helber einen interessanten Beleg. Er sagt: 'Vnsere gemeine Hoch-Teutsche Sprache wirdt auf drei weisen gedruckt: eine möchten wir nennen die Mitter-Teutsche, die andere die Donawische, die dritte Höchst-Reinische; dan das Oberland nicht mehr breuchig ist. Die Drucker, so der Mittern Teutschen aussprach, als vil die Diphthongen *ai, ei, au* etc. belangt, halten, verstee ich von Meinz, Speier, Frankfurt, Würzburg, Heidelberg, Nörnberg, Strafsburg, Leipsia, Erdfurt und andere, denen auch die von Cöln volgen, wan sie das Ober-Teutsch verfertigen. Do-

---

[1]) Die Stelle bei Raumer S. 197.
[2]) Fabian Frangk bei Raumer S. 113.
[3]) Gottsched, Deutsche Sprachkunst S. 80.

nawische verstee ich alle in den Alt Baierischen und Schwebischen Landen, den Rhein vnberürt. (Alt Baierische sind die, so vorzeiten all vnder ein Fürsten waren, nämlich jeziges Herzogthumb Beieren, Ost- oder Oesterreich, nid vnd ob der Enns, Kärnten, Steier, Tirol, Krain, Saltzburgerland, samt der Ambergischen oder Obernpfaltz, mit ihren Anstöfsen). Höchst Reinische letzlich, die so vor jezigen Jahren gehalten haben in Drucken, die Sprach der Eidgenossen, oder Schweitzer, der Walliser, und etlicher Beigesessenen im Stifft Costanz, Chur und Basel.' Das Oberländische war also schon aufser Cours gekommen und das Donauische dem mitterdeutschen Gebiete gegenüber von geringer Bedeutung. Alle die Hauptlebenspunkte Deutschlands in geistiger und materieller Beziehung gehörten jenem an, und somit war seine Herrschaft auch in der Sprache entschieden. Mit der Ausbreitung und Ausbildung der Litteratur wichen im 17. und 18. Jahrhundert die Differenzen, die sich noch in ihm fanden, naturgemäfs zurück und zwar um so schneller, je ausgedehnter der Verkehr wurde und je mehr die Schriften gewisser Männer durch Inhalt und Form sich vor den übrigen hervorhoben. Die neueste Epoche unserer Literatur 'fand eine in allem Wesentlichen und dem meisten Unwesentlichen feststehende Schriftsprache und Schrift vor'.

Neben dieser natürlichen Fortentwickelung der über den Dialekten stehenden Sprache zur Einheit, die nur eine Folge des geistigen Bandes war, welches die Nation umschlang, ging aber seit dem 16. Jahrhundert die Thätigkeit der Grammatiker her, die bemüht waren, das Anerkannte zu fixieren, gegen die Angriffe der Mundarten zu sichern und das Schwankende auf immer kleinere Gebiete zurückzudrängen. Ihr Einfluss wurde um so gröfser, je mehr sich ihre Lehren den Schriften anschlossen, welche die weiteste Verbreitung genossen; denn den Strom des natürlichen Lebens zurückzuhalten ist kein Grammatiker im Stande, wohl aber ihn hie und da zu regeln und zu befördern. Es war in dieser Beziehung nicht ohne Wichtigkeit, dass schon einer der ersten Grammatiker, der erwähnte Fabian Frangk, Luthers Bedeutung erkannte und mit seinen Lehren sich an die Werke desselben anlehnte. Die Aufgabe dieser Schreiblehrer war übrigens namentlich in der ersten Zeit durchaus nicht leicht. Denn waren sie auch scharfsinnig oder feinfühlig genug, die litterarisch bedeutendsten Denkmäler richtig herauszukennen, so war doch auch in diesen selbst die Sprache und die Schrift noch keineswegs zu consequenter Durchbildung gelangt. Es kamen einestheils auch bei den besten Schriftstellern Laute vor, welche von der Mehrzahl als dialektische Eigenthümlichkeiten empfunden wurden, anderntheils war die Bezeichnung gewisser Laute noch so schwankend, dafs es unmöglich war, über ihren factischen Gebrauch feste Regeln aufzustellen; und dies war für jene Orthographen, welche mit ihren Büchern dem praktischen Bedürfnis genügen wollten, die Hauptaufgabe.

Usus und Autorität reichten also nicht aus, man bedurfte zu weiteren Festsetzungen neuer Mittel, und solche fand man namentlich in der Anwendung von Analogie und Etymologie. Der Schreibung *Gutt* und *Blutt* gegenüber konnte sich Gottsched auf den anerkannten Gebrauch berufen, bei der Entscheidung über *Gebürge* und *Gebirge, würken* und *wirken* berief er sich auf die Analogie: *i* sei zu schreiben, weil *Gebirge* von *berg, wirken* von *werk* herkomme, und *e* öfter in *i* (*begehren, begierde, sterben, stirb*) übergehe als in *ü*. Für das *ä* zur Bezeichnung des *E*-lautes entschied in vielen Wörtern die Etymologie; man müsse *Väter, Häuser, Männer* schreiben, obwohl bei den alten auch *e* gebräuchlich gewesen sei, damit die Wurzeln der Wörter nicht verloren gingen u. s. w. Selbst die Schrift über die Sprache hinaus zu vervollkommnen bemühte man sich: man unterschied *Weyde* von *weide, Haide* von *Heide, seyn* von *sein, ich meyne* von *meine, ich weis* von *weifs* u. dgl. m. Das Gelingen aller solcher Bestrebungen war aber bedingt durch die richtige Schätzung des Usus, über dessen Bedeutung man sich zuweilen täuschte. Es gelang dem wohlverdienten Schottel nicht *kk* und *zz* für *ck* und *tz* durchzusetzen, obwohl er sich auf die analoge Verdoppelung der übrigen Consonanten stützte. Selbst in seinem Kampfe gegen das *th* unterlag er der Schreibergewohnheit. Die Verbreitung der Laute hatte er nicht richtig erkannt, wenn er unter Berufung auf seine niederdeutsche Aussprache und das Nibelungenlied verlangte, man solle *sneiden, slagen, smekken, swert* schreiben: die breite Aussprache hatte im Hochdeutschen schon gesiegt. [1])

Solche Irrthümer gereichen dem alten Grammatiker nicht zum Vorwurf: sie waren bei dem Stand der Schrift und Sprache, die noch in so vielen Dingen der Festsetzung harrten, fast unvermeidlich. Andere aber gingen weiter und suchten durch gelehrte Unkenntnis verleitet mit vollem Bewusstsein Zeichen in die Schrift einzuführen, die andere Laute als die bereits anerkannten bezeichneten. So verlangte Gottsched, da *heirathen* von *heuer, heuern* oder *miethen* herkomme, man solle *heurathen* schreiben; denn warum sollte die Ehe nicht ein Miethsvertrag auf Lebenszeit heifsen können? [2]) *schmeicheln*, meinte er, komme offenbar von *smoken*, einem rauchopfer anzünden her; man müsse also *schmäucheln* schreiben u. s. w. In solchen Bestimmungen überschritt der Grammatiker seine Befugnis. Ihm steht es zu, den einmal vorhandenen, willkürlich gebrauchten Vorrath von Lautzeichen nach bestimmten Gesetzen zu verwenden, auch bei neben einander bestehenden Wortformen die eine oder die andere zu empfehlen, aber neue in die Sprache einzuführen, ist seines Amtes nicht. Gottsched hätte sich nicht zu *heurathen* und *schmäucheln* sollen verleiten lassen, um so weniger als er zu wiederholten Malen auf Anerkennung des Usus dringt. Häufig sind übrigens derartige

---

[1]) Schottel, Teutsche Sprachkunst (Braunschweig 1651) S. 357. 373. 337.
[2]) Deutsche Sprachkunst S. 78.

Ausschreitungen nicht. Im Allgemeinen begnügte man sich, wo man den etymologischen Standpunct einnahm, durch die Zeichen die Verwandtschaft solcher Wörter anzudeuten, welche durch Laut und Sinn noch in der lebenden Sprache als verwandt erschienen; von einem systematischen Zurückgehen auf die den einzelnen Wörtern zu Grunde liegenden Formen konnte bei der Unkenntnis der historischen Grammatik nicht die Rede sein.

Anders aber gestaltete sich die Sache, als durch J. Grimm die Entwickelungsgesetze der deutschen Sprache aufgedeckt waren, und der wunderbare Bau derselben, ihr organisches Treiben im Laufe der Jahrhunderte klar vor Augen lagen. Eine Sprache nun, die in ihrem Werden die Einwirkung so vieler eignen Gesetzen folgender Mundarten erfahren hatte, wie die mhd. Schriftsprache, muss auf ihrem Lebensgange nothwendiger Weise Bestandtheile verschiedener Art in sich aufgenommen haben, so dass ihr die strenge Einheit und Gleichartigkeit fehlt, die man an der älteren Sprache bewunderte. Nachdem man sich an dieser gelabt und erquickt hatte, sah man mit Bedauern auf die entartete Tochter einer besseren Mutter. Während die älteren Grammatiker in ihrem Sinn für Regelmäſsigkeit an den sogenannten unrichtigen Formen Anstoſs genommen hatte, das heiſst an Formen, welche sich der Analogie anderer nicht fügten, erregten bei den neuern die unorganischen, die sich den allgemein geltenden Entwickelungsgesetzen der Sprache entzogen hatten, das gröſste Misbehagen. Wo sich neben den unorganischen Formen noch die organischen erhalten hatten, suchte man sie mit Vorliebe auf und zog sie hervor, auch wenn sie durch ihre unorganischen Schwestern schon etwas in den Hintergrund gedrängt waren, und da sich die Sprache nicht so leicht ändern lieſs, suchte man wenigstens in der Schrift das Andenken an die entschwundene Herrlichkeit festzuhalten und wieder herzustellen. Man schrieb *Zal* und *malen*. weil das *h* in diesen Wörtern nur Dehnungszeichen ist, behielt aber *gemahl* bei, weil es früher *gemahel* hieſs; man schrieb *kil*, um die ursprüngliche Kürze des *i* anzudeuten, bevorzugte dagegen *hieng* und *fieng*, weil hier ehedem ein Diphthong gesprochen wurde; in *nimt* und *komt* schrieb man den einfachen Consonanten, weil die Verdoppelung unorganisch ist, verwendete die verschiedenen Zeichen des *S*-lautes, um Unterschiede zu bezeichnen, die vor sechshundert Jahren existirt haben u. s. w. So gestaltete sich die deutsche Orthographie allmählich um: mit immer gesteigerter Geschwindigkeit fuhr man jetzt unbekümmert um den Zweck der Schrift mit ihr die organische Bahn hinab. Erst als man Verbesserungen wie *dierne* statt *dirne*, *liecht* statt *licht*, *leffel* statt *löffel*, *helle* statt *hölle* u. s. w. einführte und neue derselben Art in Aussicht stellte, als man an die Spitze der Orthographie den Satz stellte: schreib wie es die geschichtliche Fortentwickelung des Neuhochdeutschen verlangt, erhob sich die Opposition und brachte den

Zug zum Stehen. Es musste erst dieser Satz in solcher Klarheit ausgesprochen werden, ehe man die Neuerungen der historischen Schule in ihrer gefährlichen Bedeutung würdigte.

Die deutsche Schrift ist eine phonetische, d. h. sie sucht den gesprochenen Laut durch Buchstaben zu bezeichnen. Wem das nicht sofort einleuchtet, der kann sich leicht davon überzeugen, wenn er an die Entwickelung unserer neuhochdeutschen Sprache denkt: an der Schrift eben hat sie sich gebildet, durch die Schrift ist sie verbreitet und selbst in solchen Gegenden zur Herrschaft gekommen, deren Mundarten ihr sehr fern stehen und nur wenig auf sie eingewirkt haben. Die ältern Grammatiker haben auch nie diesen Grundcharakter derselben verkannt: schon Fabian Frangk wies die, welche richtig schreiben oder reden lernen wollten, auf Luthers Schriften hin, und die folgenden stellten den Satz: Schreibe, wie es die gute Aussprache verlangt, oder ähnliche als leitendes Princip der Orthographie auf. Es fehlt freilich nicht an Fällen, in denen sie zum Schaden der Schrift von diesem guten Grundsatze abwichen: theils behielten sie Zeichen bei, welche der veränderten Aussprache nicht mehr entsprachen, theils misbrauchten sie die Schrift, um Dinge zu bezeichnen, die sie gar nicht bezeichnen soll, Stämme, Stammverwandtschaft und logische Unterschiede; aber nie machten sie aus diesen Uebergriffen die allgemeine Regel. Nur durch diese Mäfsigung und die Anerkennung des Hauptsatzes gelang es ihnen die Angriffe der Gegner, welche einfache Lautbezeichnung verlangten, zurückzuweisen, wenngleich die Waffen, deren sie sich zum Schutze bedienten, nicht stichhaltig waren.

'Ich weifs es wohl', sagt Gottsched, 'dafs auch unter den Sprachlehrern sich einige gefunden, die uns, oder vielmehr nur dem Pöbel, das Schreiben dadurch zu erleichtern gesuchet, dass sie alles, was eine Schwierigkeit machen kann, wegzuschaffen gelehret. Und so haben sie auch das *ph* aus *Filosofia Filippus* u. dgl. zu verbannen gesuchet... Allein, wenn alles das, was Unwissenden eine Schwierigkeit macht, wegbleiben soll ... das hiefse ja nach Erfindung des Getraides wiederum zu den Eicheln umkehren; die Schönheit aller Sprachen völlig zu Grunde richten, und die Wurzeln der Wörter ganz verloren geben.' Nun, heut zu Tage ist man wohl im Allgemeinen zu der Ansicht gelangt, dass es kein besonderes Verdienst sei, dem Pöbel die Erlernung der Orthographie nicht leicht machen zu wollen, und dass es durchaus nicht Aufgabe der Schrift ist, die Wurzeln der Wörter kennen zu lehren. Ihr Zweck ist vielmehr durch eine möglichst einfache Darstellung des Lautes das gesprochene Wort zu fixieren und so die Mittheilung der Gedanken durch sichtbare Zeichen zu ermöglichen.

Das Ziel unserer Schrift erkannt und es als ihren Grundcharakter den Verirrungen der historischen Schule gegenüber zur Geltung gebracht zu haben, ist das bedeutende Verdienst Rudolfs von Raumer. Die tiefgreifende Wirkung, welche seine Aufsätze über deutsche

Rechtschreibung in der Zeitschrift für österreichische Gymnasien (1855. 1857) hervorgerufen haben, beruht nicht allein in der Klarheit, mit der er die Ansichten der Gegner widerlegt und das phonetische Princip ans Licht stellt, sondern noch mehr in der bescheidenen Anerkennung des bestehenden Schriftgebrauches. Raumer wies mit Nachdruck darauf hin, dass wir eine allgemein anerkannte Schriftsprache und Schrift haben, und dass wir in letzterer, mag sie sich auch nicht immer der schicklichsten Mittel zu ihrem Zwecke bedient haben, ebenso wie in der gemeinsamen Sprache ein hohes Nationalgut besitzen, welches man nicht leichtsinniger Weise gefährlichen Curen unterziehen sollte.

Aber so segensreich auch Raumers Bemühungen waren, dass sie allen Unsicherheiten ein Ende machten, war ein Ding der Unmöglichkeit: so schnell bricht das Richtige nicht durch. Einestheils pflanzten sich manche historische Gesichtspuncte in den Lehrbüchern der Orthographen fort, wenngleich sie in ihren Angriffen auf den bestehenden Gebrauch zurückhaltender wurden, anderntheils mussten auch zwischen denen, die im Prinzip einig waren, in einzelnen Punkten Meinungsverschiedenheiten übrig bleiben. Das schlimmste aber ist, dass man die Verschiedenheit der beiden Standpunkte nicht gehörig würdigte und unmögliche Vermittelungen oder Aussöhnungen vorzunehmen suchte.

Werfen wir in dieser Beziehung einen Blick auf die Bücher, die ich nachher besprechen werde. Lange erklärt, in allen schwankenden Fällen die Schreibweise gewählt zu haben, welche von der historischen Schule als richtig hingestellt sei. 'Die Schreibung von *fieng gieng hieng*,' sagt er S. 13, 'nächstdem von *giebst*, *giebt*, *gieb* ist schwankend. Das *i* ist jedenfalls lang. in Norddeutschland entscheidet man sich meistens für die Weglassung des Dehnungszeichen.' Zunächst wird es Niemand Herrn Lange glauben, dass das *i* in den aufgeführten Wörtern in der jetzigen Aussprache jedesfalls lang sei. Oder meinte er gar nicht die heutige Aussprache, sondern wollte er seinen Leser nur belehren, dass es ursprünglich lang war und bei gesetzmäfsiger Sprachentwickelung auch jetzt lang sein sollte? Nein, das ist ja nicht möglich, denn zu dieser Annahme passen *giebst*, *giebt*, *gieb*, mit ihrem ursprünglichen kurzen *i* nicht. Wie kommt ferner Herr Lange dazu von einer Weglassung des Dehnungszeichen in den Worten *hieng*, *fieng*, *gieng*, zu reden? Die historische Schule pflegt diese *ie*, die im mhd. diphthongisch gesprochen wurden, als organische Grabmäler verstorbener Laute zu betrachten. Diese Anschauung aufzugeben, blieb Herrn Lange unbenommen, er hätte dann aber nicht einige Zeilen nachher das h in *Draht*, *Mahd*, *Naht* wegen der Verwandtschaft dieser Wörter mit *drehen*, *mähen*, *nähen* ausdrücklich von dem Dehnungszeichen *h* unterscheiden sollen. Was dem *e* recht ist, ist dem *h* billig. Aus der ziemlich verworrenen Stelle erhellt das jedesfalls, dass Herr Lange sich seinen historischen

Standpunkt nicht recht klar gemacht, zum mindesten ihn nicht immer in deutlichem Bewusstsein gehabt habe.

Die Brüder Wetzel nehmen schon von vorn herein eine unentschiedene Stellung zu der Frage ein. Sie sagen: Zwei verschiedene Schulen treten sich gegenüber: die etymologische vertreten durch J. Grimm, und die logische, vertreten durch Adelung, Becker, Herling, Schmitthenner und — wer sollte ihn in dieser Gesellschaft vermuthen — Rudolph von Raumer. 'Beide gehen indes nicht durchweg auseinander, sondern stimmen vielmehr im grofsen und ganzen in der Orthographie überein, und nur einzelne Fälle sind es, in welchen sich ein Widerstreit erhebt.' Das heifst sich und andere über die wahre Sachlage täuschen. Ich wüsste kaum, wie man sich zwei Ziele vorstellen könnte, die nach verschiedeneren Richtungen hin lägen, als das, welches die historische, und das, welches die phonetische Schule in der Orthographie verfolgt. Die beiden Schulen, hätten die Verfasser sagen sollen, stimmen im Grofsen und Ganzen, d. h. im Princip, nicht überein, und nur einzelne Fälle sind es in denen sie zufällig zusammentreffen. Man stelle sich doch nur vor, dass beide ihr Princip consequent und rücksichtslos durchführten — und das muss man, wenn man die Principien gegen einander wägen will —, wir würden zwei grundverschiedene Orthographien erhalten. Nur weil die phonetische und die historische Schule in ihren Aenderungen von der gemeinsamen, noch ziemlich sicheren Grundlage des Usus ausgehen, ist die Kluft nicht so in die Augen springend. Soll man sie aber deswegen misachten? Auch die Herrn Wetzel glauben an eine Fortentwickelung der Orthographie: jeder neue Schritt macht den Zwiespalt gröfser.

Weiter sagen sie: 'Man würde nun unfehlbar der historischen Schule folgen müssen, wenn die von ihr aufgestellten Gesetze der Entwickelung der Lautverhältnisse sich überall bei der Vergleichung der nhd. Sprache mit der alt- und mhd. als wirklich befolgt nachweisen liefsen.' Unfehlbar? ich wünschte, der Beweis wäre hinzugefügt. Angenommen z. B., das mhd. ȥ wäre im nhd. ganz consequent in den scharfen *S*laut übergegangen, Fälle wie *Ameise*, *losen*, *kreisen*, in denen das sanfte *S* aus ihm entstanden ist, existierten nicht; ich würde mich doch nie entschliefsen, den scharfen *S*laut, insofern er vom mhd. ȥ abstammt, anders zu bezeichnen, als den schon in der älteren Sprache vorhandenen. *Kufs* und *Gufs* (mhd. *kus* und *guȥ*) werden mir in der Bezeichnung des Auslautes stets gleich stehen.

Doch wenn auch die Gründe verkehrt sind, aus denen die Verfasser der historischen Schule zu folgen verschmähen: genug dass sie es nicht wollen. Sie sind auch 'der Ansicht Rudolf von Raumers, dass das phonetische Princip: bringe deine Schrift und deine Aussprache in Uebereinstimmung, für alle Zeiträume einer Schriftsprache das leitende sein müsse', und so wären wir ja wenigstens

im Resultat einig. Oder doch nicht: Herr Wetzel macht uns sogleich wieder irre, wenn er fortfährt: 'Diesem Raumerschen Grundsatze fügt Stier hinzu: 'der theilweise historische Charakter unserer Orthographie, wie er sich in der Schreibung des *st* und *sp* (für *scht* und *schp*), des aus *iu io ia* entstandenen *ie*, des wurzelhaften oder aus *g ch j* oder *w* hervorgegangenen *h* zeigt, sei anzuerkennen und zu schützen, und nicht etwa zu Gunsten phonetischer Strenge aufzuheben.' Auch diese Ansicht billigen wir.' Den theilweise historischen Charakter unserer Schrift wird kein Vernünftiger in Abrede stellen. Sie hat sich mit der Sprache im Laufe der Jahrhunderte gebildet und ist nicht erst gestern gemacht; es wird niemand leugnen, dass manches Zeichen beibehalten ist, welches seinem Laute nicht mehr entspricht, d. h. dass die Entwickelung der Schrift nicht in allen Fällen mit der der Sprache gleichen Schritt gehalten hat; auch wird der Orthographielehrer, der den phonetischen Standpunkt mit Bedachtsamkeit einnimmt, solche Fälle nicht ohne weiteres beseitigen wollen, denn auch er erkennt den herrschenden Gebrauch an — nie aber wird ein sich selbst bewusster Anhänger des phonetischen Princips erklären dürfen: die Fälle in denen die Entwickelung der Schrift zurückgeblieben ist, sind als ein kostbares Gut gegen die Angriffe der Neuerer zu schützen. Das heifst seinen Standpunkt verlassen und in das Lager der Gegner übergehen. Wenn ich ausdrücklich hervorhebe, die aus *iu*, *io*, *ia* entstandenen *ie* (z. B. in *hielt*, *schlief*, *lief*, *lieben*, *riechen*) bewahren zu wollen, so liegt darin eine Bevorzugung dieses *ie* vor dem aus mhd. *i* entstandenen in *Riese*, *Friede*, *Riegel*, *spielen*, für die der Phonetiker gar keinen Grund hat. Er vertheidigt entweder beide als Usus, oder keins von beiden als überflüssige Dehnungszeichen.

Nicht klarer tritt das Princip in dem Buche von Bernhard Schulz hervor, den der Umstand, dass in der Provinz Hannover schon eine sich mehr oder weniger an die historische Orthographie anschliefsende in Gebrauch ist, und die Wahrnehmung, dass das System der sogenannten historischen Schule mehr und mehr an Umfang im Gebrauche gewonnen hat, bestimmen, in allen schwankenden Fällen, die allein richtige, aus organischer Entwickelung der Sprahe und des Wortes hervorgegangene Schreibung zu wählen, und der doch S. 5 als Zweck jeder Aenderung angibt, die Schreibweise der anerkannten Aussprache so nahe als möglich zu bringen. Dies möge in Betreff der Principien genügen: einzelnes zu bemerken, wird sich nachher noch Gelegenheit finden.

2. Die Anordnung des orthographischen Stoffes.

Ich wüsste nichts, woraus man die Befähigung eines Verfassers ein Feld zu beherrschen besser erkennen könnte, als eine geschickte und übersichtliche Eintheilung des behandelten Stoffes. Eine Vergleichung der Bücher, welche nachher einzeln besprochen werden sollen, ergibt, dass kein Verfasser mit einem andern völlig überein-

stimmt; und trotz dieser Verschiedenheit hat sich keiner veranlasst gesehen, in der Einleitung einige Worte über die von ihm gewählte Gruppierung zu sagen. Eine Besprechung der Capitelüberschriften würde ergeben, dass alle diese Bücher ihre Mängel haben, würde aber zu weit führen und ohne erheblichen Nutzen sein. Es genüge, einige Proben anzuführen. Wirth hat als fünftes Capitel Dehnung und Schärfung der Vocale', als sechstes 'Dehnungszeichen', im achten handelt er über die Adjectivendungen *ig* und *lich*, im vierten über die Unterscheidung der Endbuchstaben, und im siebenten über den besondern Gebrauch einiger Buchstaben. Gehört da nicht das sechste Capitel unter das fünfte, das achte unter das vierte, und lässt sich im siebenten nicht alles unterbringen? Wetzels zweites Capitel handelt von der Schreibung der Vocale, das dritte von der Schreibung der Consonanten. Die Besprechung des *h* sollte man demnach doch wohl im dritten Capitel und nicht in § 6 des zweiten suchen. Will man ihm aber im letzten eine Stelle einräumen, weil es als Dehnungszeichen keine consonantische Geltung hat, so sollte man doch erwarten auch die Bezeichnung der kurzen Vocale durch Consonantverdoppelung im zweiten Capitel abgethan zu sehen; sie eröffnet aber das dritte. Lange hat in seiner Orthographie wunderbarer Weise einige Paragraphen (14—16) über die Schreibung einzelner Biegungsformen. Aber Bestimmungen über die verschiedene Form des Nominativs (*Same Samen*, *Friede Frieden*, *Lichte Lichter*), über schwankende Bildung des Präteritums (*buk backte*, *briet bratete*) u. s. w. gehören doch nicht in ein Orthographiebuch. Hier handelt es sich nicht mehr um die richtige Darstellung der gesprochenen Rede durch die Schrift, sondern um die richtige Sprache selbst. An ähnlichen Mängeln der Begränzung und Eintheilung leiden auch die übrigen mehr oder weniger.

Eine wirklich erschöpfende und zweckmäfsige Anordnuug kann nur aus dem Wesen der Sache gewonnen werden. Das Wesen der Orthographie ist die richtige Darstellung der gesprochenen Rede durch die Schrift. Inwiefern will nun aber die deutsche Schrift die gesprochene Rede darstellen? Sie leistet darauf Verzicht, die Tonhöhe, die Melodie, den Klang der Stimme, das Tempo wiederzugeben (wollte sie dies alles bezeichnen, die Fülle der Zeichen müsste unendlich sein, und nicht zwei Menschen würden sich derselben Schrift bedienen können: erkennen doch sogar Geschwister einander an der Sprache), aber sie strebt danach den Laut, seine Quantität und die Redepausen auszudrücken; auch wohl die Verschiedenheit der Stimme, die Tonstärke und die Melodie; diese aber durch so unvollkommene Mittel (Anführungsstriche, Unterstreichen und gesperrte Lettern, Ausrufungs- und Fragezeichen) und zum Theil durch Zeichen, die zu gleicher Zeit andern Zwecken dienen, dass ihre getrennte Behandlung kaum nöthig erscheint. Hiernach ergibt sich die Eintheilung des orthographischen Stoffes: 1. Bezeichnung der Laute, 2. Bezeichnung der

Quantität, 3. Bezeichnung der Pausen. In das dritte Capitel gehören die Regeln von der Wort- und Silbentrennung und der Interpunktion, welche letztere mit Unrecht in einigen Orthographiebüchern nicht behandelt ist.

Am verschiedensten werden die beiden ersten Capitel behandelt und nur für ihre Behandlung kommen die verschiedenen Standpunkte, ob historisch oder phonetisch, in Betracht. Es mögen daher über sie einige Worte erlaubt sein.

An die Spitze des ersten Abschnittes ist als allgemeine Regel zu stellen: Bezeichne jeden Laut der als neuhochdeutsch anerkannten Aussprache durch das ihm zukommende Zeichen. Dieses Satzes werden selbst die Anhänger des historischen Princips, wenn sie praktisch die Orthographie lehren sollen, nicht entrathen können. Denn ihr Grundsatz: 'Schreib der historischen Entwickelung des Neuhochdeutschen gemäſs', hat zweierlei Voraussetzungen (die Kenntnis einer älteren feststehenden Sprachstufe, etwa des Mittelhochdeutschen, und der Gesetze, nach denen sich daraus die jetzige Sprache entwickelt hat), welchen beiden die Kinder, die richtig schreiben lernen sollen, auf keinen Fall genügen. Alles, was dieser Hauptregel in der Schrift nicht entspricht, ist als Ausnahme und Beschränkung zu bezeichnen.

Die Nothwendigkeit eines solchen allgemeinen Satzes scheint mir so einleuchtend und ist doch von so wenigen anerkannt. Ganz unbekümmert setzen die Orthographen drei, vier oder noch mehr leitende Principien an die Spitze ihres Werkes oder bringen sie nach und nach bei Gelegenheit an. In dem Wetzelschen Buche — ich führe es nur beispielsweise an — heiſst es: 'Schreibe, wie du hörst! 2. Richte dich nach der Abstammung des Wortes! 3. Richte dich nach dem Schriftgebrauch!' Wie ist das zu verstehen? Ist es nicht gerade so, als verlangte ich von jemand, vorwärts und rückwärts zugleich, und auſserdem noch seitab zu gehen? Diese Forderung des Unmöglichen ist übrigens in unsern Rechtschreibelehren althergebrachte Sitte, und schon Gottsched erkannte die Schwierigkeit, die daraus erwuchs. Aber anstatt sich zu besinnen und einen leitenden Grundsatz anzuerkennen, äuſsert er sehr naiv: 'Wann zwo oder mehrere von diesen allgemeinen Regeln mit einander streiten; so muss die eine nachgeben.' [1]). Darüber scheint man also noch nicht hinausgekommen zu sein.

Aus der Hausptregel selbst muss sich der weitere Inhalt des Abschnitts ergeben. Da die Orthographie die Uebersetzung der Laute in die Schrift lehrt, muss sie von den Lauten anfangen, wie der Leselehrer, der die Uebersetzung der Zeichen in den Laut lehrt, mit den Zeichen beginnen muss. Es fällt das nicht durchaus zusammen. Der Leselehrer z. B. hat fünf Zeichen für Diphthonge *au eu äu ei ai* zu lehren, während der Orthograph in der Sprache nur drei *au eu ei* unterscheidet.

[1]) Deutsche Sprachkunst. S. 81.

Nachdem dann für jeden Laut das ihm vorzugsweise zukommende Zeichen angegeben ist, müssen im folgenden die Fälle behandelt werden, in denen ein anderes Zeichen an die Stelle des zunächst berechtigten getreten ist; so z. B. wo die dentale Tenuis nicht durch *t* sondern durch *d* oder *dt* oder *th (wirth, thurm)* bezeichnet wird. Analoge Erscheinungen wie der Gebrauch des *b* statt *p*, des *g* statt *k*, des *d* statt *t* im Auslaut sind natürlich nicht getrennt, sondern unter gemeinsamem Gesichtspunkt zu behandeln.

Die Bezeichnung der Quantität hat man überhaupt überflüssig und einer lebenden Sprache entbehrlich genannt. Bei genauerer Betrachtung aber wird man dieser Ansicht, die aus nahe liegenden Gründen namentlich der historischen Schule genehm sein musste, nicht beipflichten können. Das Bild, welches die Schrift von dem Worte geben soll, ist jedesfalls viel undeutlicher und unvollkommner, wenn die Quantität unbezeichnet bleibt. ὠφέλιμος wie *ŏphēlimos* zu sprechen, wird nicht leicht einem in den Sinn kommen, da die Quantität wenigstens in drei Silben durch die Schrift geschützt ist; wo dagegen hört man in *cŭpĭdĭtās* die Quantität richtig bezeichnen? Nach Analogie des Deutschen wird von den meisten die zweite accentuierte Silbe als lang, von vielen die letzte als kurz gesprochen.

Wenn nun die deutsche Sprache sich nicht zum geringsten Theil an der Schrift entwickelt hat und noch entwickelt, so folgt daraus, dafs für sie die Bezeichnung der Quantität von Nutzen ist. Ein Beispiel macht das leicht anschaulich: obwohl noch in genug Dialekten das der älteren Sprache entsprechende *mueter* und *văter* festgehalten wird, steht für das Neuhochdeutsche die Aussprache *mŭtter* und *vāter* doch fest, weil die Schreibung, welche die Quantität bezeichnet, allseitig anerkannt ist; in *werde* und *Erde* hingegen, wo dies nicht der Fall ist, wird man die ältere kurze Aussprache diese nicht mit gleicher Bestimmtheit verwerfen können.

Darüber hingegen kann keine Meinungsverschiedenheit obwalten, dass die Art und Weise, wie unsere Schrift die Quantität bezeichnet, vielfache Mängel hat. Weniger ins Gewicht fällt, dass sie nur in den flectierbaren Stämmen, nicht in den Ableitungs- und Bildungssilben angegeben wird; denn da diese fast durchweg kurz sind, bedarf es keiner besonderen Bezeichnung. Ein grofser Misstand aber ist, dass sie beides, Länge und Kürze ausdrückt, da doch eines genügte, und dass die Mittel, deren sie sich bedient, mannigfach und nicht gerade geschickt sind. Die Länge wird bald durch Verdoppelung des Vocals, bald durch *h*, bald durch *e*, bald gar nicht bezeichnet, die Kürze durch Verdoppelung des Consonánten, also an einem Laute, den sie wenigstens im Auslaut eines Wortes und vor einem andern folgenden Consonanten gar nichts angeht. Diese Mängel sind auch längst anerkannt, und an Aenderungsvorschlägen hat es nicht gefehlt. Das *h* hinter dem *t* als Dehnungszeichen erregte schon bei Schottel Anstofs, ebenso bei Jablonsky, der im

Namen der Königlichen Societät der Wissenschaften in Berlin eine Rechtschreibung herausgab, und Butschky verwarf in seiner deutschen Kanzeley das *ie* und bezeichnete alle langen Silben durch einen Accent. Auch Gottsched wurde von einem gelehrten Freunde mit Virgils Vers *his animis opus Aenea est, hic pectore firmo* aufgefordert, in dieser Sache energisch vorzugehen, aber er antwortete mit Horazens Worten: *si volet usus, quem penes arbitrium est et vis et norma loquendi.* Passender wäre *scribendi* gewesen, das passt aber nicht in den Vers. Auch wir werden mit Gottsched den Usus anerkennen müssen; aber das hindert nicht, sich klar zu machen, was von den vorhandenen Zeichen wir des Beibehaltens werth erachten, und was wir nur dem Zwange folgend weiter schleppen, um es bei Gelegenheit über Bord zu werfen. Die Bezeichnung der Quantität ist beizubehalten, und da die Kürze einen gleichartigeren und consequenteren Ausdruck in der Schrift gefunden hat als die Länge, so ist der Gebrauch der Dehnungszeichen so viel als möglich zu beschränken.

In dem Hannöverschen, Würtembergischen und Leipziger Orthographiebuche wird die Behandlung der Consonantverdoppelung an die Unterscheidung von hochtonigen, tieftonigen und tonlosen Silben geknüpft, ohne dass aber, wie mir scheint, die Sache dadurch vereinfacht wäre. Die Regeln in den erwähnten Büchern sind schon ziemlich compliciert, und würden noch complicierter sein, wenn alle Ausnahmen gehörig berücksichtigt wären. In dem Leipziger Büchlein heifst es: 'Ist der Vocal kurz und hochtonig und folgt auf ihn nur ein Consonant, so wird dieser verdoppelt; ist der Vocal kurz und hochtonig und folgen auf ihn zwei oder mehrere verschiedene Consonanten, so wird der erste derselben nicht verdoppelt.' Mehrere Einschränkungen werden hinzugefügt; aber mit Stillschweigen ist übergangen, dass in Zusammensetznngen wie *Trübsinn*, auch in der tieftonigen Silbe, in Wörten wie *Stillstand*, *Gefallsucht*, *Willkür*, auch vor folgenden Consonanten die Verdoppelung eintritt, dass die hochtonige Vorsilbe *un* nie ihr n verdoppelt, und in vielen einzelnen Wörtern wie *Damhirsch*, *Himbeere*, *Marschall* u. s. w. nach kurzem hochtonigen Vocal einfacher Consonant bewahrt ist. Will man die Regel so einfach wie möglich gestalten, so muss man auf die Intentionen der Grammatiker, welche diese Verdoppelung durchführten, Rücksicht nehmen. Ihnen lag aber die Unterscheidung der Silben dem Ton nach fern: nicht einmal die Bezeichnung der Kürze war ihr nächster Gesichtspunkt, sondern sie wollten ursprünglich 'ein unfehlbares sonderliches Zeichen und Erkäntnis der Wurzel oder des Stammwortes' geben; erst dann trat die Beschränkung der Verdoppelung durch Berücksichtigung des vorhergehenden Vocals ein, und Gottsched eiferte noch gegen *Schaff*, *Graff*, *Schlaff*, *straffen*, denn er wollte nicht, dass man nach langem Vocale den Consonant verdoppele.

Zieht man dies in Betracht, so wird sich eine einfachere und

umfassendere Regel aufstellen lassen, als die in den genannten und andern Büchern gegebenen [1]). — Die Anordnung des Stoffes in diesem Capitel bietet keine Schwierigkeiten. Nur sollte man die Bezeichnung der kurzen Vocale als das regelmäſsigere und durchgreifendere an erster Stelle behandeln, nicht, wie fast durchgängig geschieht, die der Länge.

In allem, was ich über die Anordnung gesagt habe, bemühte ich mich aus der Sache selbst die richtigen Gesichtspunkte zu finden; es liegt aber auf der Hand, dass die sachgemäſse Anordnung nicht immer mit der übereinstimmt, die beim Unterricht gebraucht wird. Ueberhaupt hat der Leserkreis, für den ein Buch bestimmt ist, so wesentlichen Einfluss sowohl auf die Form, in der der Stoff gegeben wird, als auch auf seine Gruppierung, dass man bei einer billigen Beurtheilung mehrerer, denselben Gegenstand betreffender Bücher dieses Moment nothwendigerweise mit in Rechnung bringen muss.

3. Die Stufen des orthographischen Unterrichts.

Vorzugsweise lernt das Kind richtig schreiben durch die Gewohnheit. Durch Lesen und Schreiben prägen sich ihm die Wortbilder ein und mit der Zeit setzt es die richtigen Zeichen aus Gewohnheit. Es bildet sich dabei allmählich ein dunkles Gefühl für die Analogie, welche die Schrift beherrscht, und aus diesem Gefühl heraus schreibt es selbst Wörter richtig, die es noch nie gesehen. Ein Kind das *harren* und *scharren* mit zwei *r* schreibt, wird auch ohne weitere Anweisung in *knarren* den Consonanten verdoppeln; wenn es *Mutter* und *Futter* schreiben kann, wird es auch die richtige Bezeichnung für *Kutter* finden. Diese Ahnung einer allgemeinen

---

[1]) Sie würde sich etwa folgendermaſsen fassen lassen:

Folgt auf einen kurzen betonten Vocal ein einfacher Consonant, so wird derselbe verdoppelt:

1) wenn auf ihn eine tonlose vocalisch anlautende Nachsilbe folgt.

2) wenn er der Auslaut eines flectierbaren Stammes ist, auch vor Flexionen und Ableitungssilben.

Anm. Für die Quantität des Nominativs ist die der flectierten Formen maſsgebend.

Auch in dieser Fassung bedarf die Regel noch einiger näherer Bestimmungen, aber lange nicht so vieler als die in den vorliegenden Büchern. — Sie ist nicht nur für die flectierbaren Stämme aufgestellt, um auch Wörter wie *binnen*, *nimmer* hineinzuziehen; der Ausdruck 'auf einen kurzen *betonten* Vocal' ist gewählt, um in Wörtern wie *willkommener*, *besonnener* die Verdoppelung des letzten *n* abzuschneiden. 'eine tonlose vocalisch anlautende *Nachsilbe*' musste gesagt werden, damit man in *unerheblich* und ähnlichen Wörtern den Consonant nicht verdoppele. So brauchen weder Zusammensetzungen wie *Trübsinn*, noch die wie *Stillstand*, noch die Vorsilbe *un*, noch Wörter wie *Amboss*, *Almosen*, *Marschall*, in denen die hochtonige Silbe kein flectierbarer Stamm ist, noch die Vorsilben *mis*, *misse*, die Nuchsilben *nis*, *nisse*, *in*, *inne*, noch die Schreibung der verschiedenen Formen des Zeitworts (auch nicht *nimmt* und *nimmst*, die nach der gewönlichen Bestimmung Ausnahmen von einer Ausnahme sind) und des Substantivums, noch die Wörter *Brand*, *Kunst*, *Gewinst* und ähnliche besonders erörtert zu werden.

Regel wird sich bilden, selbst wenn der Unterricht in der Orthographie ganz unsystematisch betrieben würde, wenn er in nichts bestände, als im Abschreiben und Lesen irgend welcher beliebigen Vorlagen. Beschleunigt wird die Entwickelung auf dieser Stufe dadurch, dass man dem Kinde den Stoff nach allgemeinen Gesichtspunkten geordnet bietet, die einer Regel folgenden Wörter zusammenstellt und sie wiederholt lesen und schreiben lässt. Je mehr Fälle einer Regel unterworfen sind, um so wichtiger und um so leichter ist sie, also um so eher muss und kann sie gelehrt werden, — Hat sich im Kinde auf diese Weise ein Gefühl der Analogie gebildet, so ist es Zeit, dieser Stufe den Abschluss zu geben, indem man es das, was es fühlt, als Gedanken, als Regel aussprechen lässt, oder wenn das zu schwierig, ihm für sein Gefühl den Ausdruck leiht. Man darf sich hierbei an negativen und unvollkommenen Bestimmungen genügen lassen, nicht aber falsche Regeln aufstellen, d. h. Regeln, die vielleicht mehr oder ebenso viele Ausnahmen erlitten, als sie Fälle umfassen. Man sage nicht: 'Nach kurzem Vocal wird der einfache Consonant verdoppelt', wohl aber 'nach langem Vocal tritt keine Consonantverdoppelung ein.' Die auf diese Weise gefundene Regel wird dann durch wiederholte Uebung befestigt; zu vorhandenen Beispielen wird die Regel angegeben, zur Regel Beispiele gebildet. Ausnahmen werden nicht mit in den Kreis der Betrachtung gezogen, wenngleich der Schüler schon gar manche kennen gelernt und sie ohne an den Widerstreit gegen seine Regel zu denken, richtig bezeichnen wird.

Ihre Behandlung ist der folgenden Stufe vorbehalten. Auf ihr müssen die negativen und Einzelbestimmungen allmählich durch positive und allgemeinere ersetzt, die unvollständigen ergänzt, der Ausdruck nach Möglichkeit präcisiert werden. Ein gewisser Kreis von Kenntnissen aus der Grammatik ist dazu erforderlich: Wortbildung und Flexion brauchen noch nicht systematisch durchgenommen zu werden, aber Ableitungs- und Flexionssilben muss der Schüler von den Stammsilben unterscheiden lernen. Ausnahmen, die nicht auf jeder Seite begegnen und die dem Schüler daher noch nicht geläufig sind, müssen durchgenommen und eingeübt werden: kurz, das Ziel ist, dass der Schüler jedes Wort, was ihm vorkommt, richtig zu bezeichnen im Stande ist.

Auf diesen beiden Stufen verfolgt der Unterricht lediglich praktische Zwecke. Der Schüler soll richtig schreiben lernen und mehr nicht. Eine Uebersicht über den gesammten Stoff, eine Einsicht in das orthographische System, das Bewusstsein seines Grundgesetzes sind nicht von nöthen. Auf diesen Standpunkt erhebt ihn die dritte Stufe. Sie muss alle Wörter in Betracht ziehen, die einzelnen Regeln, soviel es der Stoff selbst erlaubt, zusammenziehen, d. h. möglichst allgemeine Sätze aufstellen und doch alle einzelnen, Fälle, die diesem Satze folgen, im Auge behalten. Wenn z. B. auf der ersten Stufe die Regel gegeben wird: 'Wenn du nicht weifst,

ob du *b* oder *p*, *d* oder *t*, *g* oder *k* am Ende eines Wortes schreiben sollst, so verlängere das Wort', so braucht diese Regel auf der zweiten Stufe nicht wieder vorzukommen und präcisiert zu werden, um darauf aufmerksam zu machen, dass sich *Jugend, und, ob* nicht verlängern lassen und doch die Media im Auslaut haben; denn es ist genug, dass die Kinder diese Wörter aus Gewohnheit richtig schreiben. Auf der dritten Stufe aber sollen dem Lernenden auch solche Fälle zum Bewusstsein gebracht werden. Woher es aber komme, dass man *und* und *ob* schreibe, dass man früher *unde* und *obe* gesagt habe, und dass in unserer Schrift hier gegen ihr phonetisches Grundprincip die Schreibweise früherer Zeit beibehalten sei, das geht auch ihn nichts an.

Die historische Erkenntnis der Orthographie, d. h. ihre wissenschaftliche Behandlung, gehört nicht in die Schule, und kann nicht in die Schule gehören, weil sie die Kenntnis von der Entwickelung der Sprache voraussetzt.

Nachdem ich die Stellung, die man der Orthographie überhaupt und ihrer Behandlung in Leitfäden gegenüber einzunehmen hat, hinlänglich bezeichnet habe, schreite ich zur Prüfung der einzelnen Bücher.

Anton Schmitt, der deutsche Rechtschreibungsschüler in der Volksschule Böhmens und Mährens. 3. Aufl. Prag 1868. (84 S.)

Das Buch ist dazu bestimmt, schon für den ersten orthographischen Unterricht die Grundlage zu bilden, und hat, wie der Verfasser im Vorwort sagt, auch in weiteren Kreisen Verbreitung gefunden. Es ist aus dem praktischen Unterricht hervorgegangen und man muss dem Verfasser das Zeugnis geben, dass er das Bedürfnis seiner Schüler im allgemeinen richtig erkannt hat. Die Regeln beschränken sich auf das Nöthige und sind namentlich in den ersten Capiteln begleitet von einer grofsen Fülle von Beispielen, die theils zum Lesen und Abschreiben, theils zum Dictieren bestimmt sind. Je weiter man in dem Buche vorschreitet, um so mehr nimmt ihre Zahl mit Recht ab; denn je länger das Kind schon gelesen und geschrieben hat, um so mehr hat es seine Schreibweise schon durch die Gewohnheit berichtigt, und je entwickelter sein Verstand ist, um so weniger Beispiele genügen, ihm die Regel klar zu machen und ihre Anwendung zu ermöglichen. — Die Einleitung enthält in 57 Paragraphen allgemeine Bestimmungen, deren Kenntnis für das Verstehen der orthographischen Regeln vorausgesetzt wird: Erklärungen über Silbe und Laut, über Stamm- und Nebensilbe, Anlaut, Inlaut und Auslaut, flectierbare und unflectierbare Wörter. Die unzulänglichen Definitionen von Satz, Begriffswort, Hauptwort und die Sätze über den Ablaut, über Wurzel- und Stammwörter und Sprossformen sind unnöthig und wären besser fortgeblieben. — Dass der Verfasser in der Anordnung des Stoffes nicht das oben gegebene Schema zu Grunde gelegt hat,

kann man ihm nicht zum Vorwurf machen; denn da seine Arbeit schon dem Unterricht auf der untersten Stufe dienen soll, und dieser Unterricht nicht nach dem System, sondern nach Mafsgabe des Leichtern und Wichtigern fortschreiten muss, so konnte er die leichtern und wichtigern Erscheinungen voranstellen. Befremdend aber dabei ist, dass er unmittelbar auf die Regeln von der Silbenabtheilung, die den Stoff des ersten Capitels bilden, die über die grofsen Anfangsbuchstaben folgen lässt, deren Verständnis schon mancherlei grammatische Kenntnis und feinere Unterscheidungen voraussetzen. Es wäre wohl praktischer gewesen, dies Capitel weiter hinten, vielleicht erst hinter den Regeln über die Interpunktion einzuschalten und es dem Lehrer zu überlassen, vorher durch mündliche Unterweisung die wichtigsten Bestimmungen zu geben. Auch das ist nicht recht, dass der Verfasser die wichtige Regel über die auslautende Media statt der Tenuis als eine Anmerkung des Capitels über den Gebrauch des *b* und *p* gibt, da doch dieser Gebrauch sowohl als auch der im folgenden Capitel erörterte des *nd* (*nt*), *ld* (*lt*) zum gröfsten Theil unter das in der Anmerkung Gesagte fällt.

Einiges findet sich in dem Büchlein, was streng genommen nicht in den Bereich der Orthographie gehört; so wenn viele Beispiele über den Gebrauch von *ö* und *ü* gegeben werden, die im Nhd. doch sehr deutlich unterschieden sind, also, wo sie nöthig erscheinen, nicht sowohl der Orthographie als der Orthoepie dienen. Aber beide stehen in so engem Zusammenhange, dass das Verlangen, sie in Lehrbüchern dieser Stufe getrennt behandelt zu sehen, nicht gerechtfertigt wäre. Wenn die Schüler einer Bevölkerungsschicht angehören, in der eine Mundart oder ein stark mundartlich gefärbtes Neuhochdeutsch gesprochen wird, so ist es die Aufgabe der Schule zugleich die nhd. Sprache und Schrift zu lehren, und die Laute zu bekämpfen, die in der Mundart abweichend vom Nhd. herrschen. Es folgt daraus, dass jede Gegend ihr besonderes Orthographiebuch verlangt, und dass nicht ein und dasselbe für alle Volksschulen des gesammten Deutschlands das geeignetste sein kann. Ob nach dieser Richtung hin der Verfasser dem in Böhmen herrschenden Dialekt gehörig Rechnung getragen, vermag ich nicht zu beurtheilen: nur möchte ich bezweifeln, dass in demselben die Laute *g* und *ch* in den Endsilben *ig* und *lich* so ganz dem Schriftgebrauch entsprechend gehalten werden, dass es nur der kurzen Bemerkung (s. 72): 'Statt der Nachsilbe *ig* schreibt man stammrichtiger (NB) *ich* in den Wörtern: Bottich, Essich, Fittich, Käfich, Rettich' bedurft hätte. Seinen Dialekt verräth der Verfasser selbst hier und da: dass er *ärzt* und *Jägd* als nhd. Aussprache verlangt, mag man ihm gelten lassen, aber in *Wērder*, *Närbe*, *Tüsch* und *Tüsche*, *Brätsche* und *wätscheln* wird man ihm nicht folgen können. Dass *Ai*, *naiv*, *Kain* als Beispiele für den Diphtongen *ai* aufgeführt werden, beruht aber wohl nicht auf einer Ausweichung

des Dialekts, sondern der Begriffe. Auch *ferners* statt *ferner* sollte er sich nicht erlauben und den Imperativ starker Verba *komm schreib*, *schlaf* (S. 44) nicht mit einem Apostroph bezeichnen.

Seinen principiellen Standpunkt bezeichnet der Verfasser nur sehr ungenau in den drei Sätzen: 'Schreibe, wie du richtig sprichst. Schreibe, wie du richtig liest und in guten Büchern siehst. Schreibe der nächsten Abstammung und Ableitung gemäfs.'. Aus den einzelnen Regeln und Beispielen ergibt sich, dass er keiner Richtung ausschliefslich huldigt. In Betreff der *S*laute folgt er Heyse, erkennt er also das phonetische Princip an, Schreibungen wie *Gämse* (mhd. *gamz*) *Aente* (mhd. *ant*, *antvogel*) verrathen Einflufs der historischen Richtung. Hierher gehört wohl auch die Bemerkung '*Loos*, richtiger *Lofs*' und die Angabe, dass einfaches *i* in solchen Wörtern, die ursprünglich kurzes *i* hatten, als *dir mir* u. s. w., den langen Laut bezeichne; eine Bemerkung die ebenso falsch, als für einen Leitfaden, der in Volksschulen gebraucht werden soll, ungehörig ist. Ob *gieng fieng hieng* bei ihm als historische oder phonetische Schreibung zu betrachten seien, lasse ich dahin gestellt. In dem Würtembergischen Regelbuch heifst es darüber, diese Schreibung sei nicht bloss der süddeutschen Aussprache angemessen, sondern auch geschichtlich richtiger, während Prof. Scherer in Wien erklärt (Zeitschr. für österr. Gymn. 1866 S. 842), dass in ganz Deutschland, auch in Süddeutschland, ein gebildeter Vorleser, der eine wirklich reine Aussprache besitzt, den Vocal in diesen Wörtern nie dehnen werde.

Der Fälle, wo der Verfasser sich vom Usus zu weit entfernt, sei es auf dem Wege historischer oder phonetischer Schreibung, oder der Einfachheit der Regel d. h. der Analogie zu Liebe, sind zu viele, als dass man ihm beistimmen könnte. Er schreibt *Stängel, Stral, Drat, mieten, wert, Achst, Hechse, Nichse, Addizion, Lekzion, Porzion* u. s. w., während er auf der andern Seite Buchstaben beibehält, die schon aufgegeben sind, so das 'uralte' *oo* in *Loos, Lootse; ai* in *baizen* und *Getraide.* — Die Regeln sind im allgemeinen so gefasst, wie sie dem Bedürfnis des Kindes entsprechen. Dass dabei manches nicht den concisesten Ausdruck annimmt, der sich bilden lässt, liegt in der Natur der Sache. Aber an manchen Stellen hätte sie der Verfasser doch besser und richtiger fassen sollen, z. B. die über *f* und *v*, über *bt* und *pt*. Eine Regel wie 'die Nachsilbe *in* geht bei der Biegung und Ableitung in *innen* über. Z. B. Königin — Königinnen, innerlich (!). Nicht aber bei den Zusammensetzungen — z. B. Inhalt — nicht Innhalt, Inland — nicht Innland' könnten schon seine Schüler corrigieren. Völlig unsinnig heifst es S. 47: 'In allen jenen Wörtern, deren Abstammung schwer nachzuweisen ist, oder welche nach der guten Aussprache oder des Schreibgebrauches wegen die Umlautung erhalten, stehen die Umlaute *ä*, *ö*, *ü*, *äu*'. — Trotz dieser und ähnlicher Mängel wird das Büchlein, da es den richtigen, praktischen Weg einschlägt und im Ganzen doch

auch Richtiges lehrt, nicht ohne Nutzen in den Volks- und Bürgerschulen gebraucht werden können.

G. Wirth, Die Regeln der deutschen Rechtschreibung nebst zahlreichen Uebungsbeispielen. Für Lehrer an Volksschulen bearbeitet. Langensalza 1867. (64 S.).

Wenn der Verfasser sein Buch für die Lehrer an Volksschulen bearbeitet hat, so hat er offenbar nicht ein Werk liefern wollen, aus dem die Lehrer sich unterrichten und für das, was sie wissen, die Begründung finden sollten, sondern seine Absicht war, ihnen die Arbeit der Vorbereitung abzunehmen und Regeln und Beispiele in der Form zu geben, wie sie seiner Meinung nach für die Kinder passend sind. Beispiele bietet auch Wirth in grofser Anzahl, wenn auch nicht in solcher Fülle wie Schmitt. Letzterer konnte auf demselben Raume verhältnismäfsig mehr geben, da er fast nur einzelne Wörter anführt, während Wirth auch viele Sätze mittheilt. Welcher von beiden Methoden der Vorzug zu geben sei, mag ich nicht entscheiden: ich glaube aber, dass man zu bessern Resultaten kommen wird, wenn man die Aufmerksamkeit des Kindes auf einzelne Wörter richtet, in denen dieselbe Regel immer wieder zur Anschauung kommt. Auch für das Interesse desselben und seine sonstige geistige Ausbildung wird es nicht wesentlich in Betracht kommen, wenn es statt einzelner Wörter Sätze wie: 'Einen kleinen Baum nennt man auch Bäumchen. Die Bräune ist oft tödtlich. Das Pferd wird aufgezäumt. Zwischen den Gärten sind Zäune' u. s. w. (Wirth S. 21) abschreiben muss. — Ueber das Wesen der Orthographie und die allgemeinen leitenden Principien hat sich der Verfasser nicht ausgesprochen: auch einleitende Bemerkungen, wie sie Schmitt hat, fehlen bei ihm. Die Begriffe Hauptwort, Eigenschaftswort, Stammsilbe, und Ableitungssilbe u. s. w. setzt er bei seinen Lesern als bekannt voraus, und überlässt es ihnen, sie nach Bedürfnis den Kindern zu erklären. Dass seine Anordnung des Stoffes nicht systematisch ist, sogar an inneren Widersprüchen leidet, ist schon oben bemerkt: praktisch ist sie freilich eben so wenig, und auch hier werden die Lehrer der Volksschule ihren eigenen Verstand brauchen müssen. — Das Ziel, welches der Verfasser seinen Schülern steckt, bleibt weit hinter dem zurück, welches Schmitt verfolgt. Die Regeln über die Interpunktion bezeichnet er als dem grammatischen Unterricht zugehörig. Dass *ä, ö, ü, äu* die Zeichen für umgelautetes *a o u au* sind, gibt er S. 18 ff. an und belegt es mit Beispielen. Davon aber, dass doch in manchen Wörtern, wo die Ableitung von einem Stamme mit *a* gar nicht so fern liegt, ein *e* geschrieben wird (*Eltern*, *Henne*, *schellen* u. s. w.), in andern, wo ein verwandter Stamm mit *a* nicht zur Hand ist, *ä* (*dämmern*, *gähnen*, *vorwärts* u. s. w.) kommt nichts vor; überhaupt nichts von dem Verhältnis zwischen *e* und *ä*, *eu* und *äu*; nicht einmal die Schreibung so gewöhnlicher Wörter wie *echt* und *Grenze* wird erwähnt, die doch mindestens

ebenso wichtig zu wissen sind als die mit *ai* geschriebenen. Auch über die Verwendung der verschiedenen *S*-laute erfährt man nichts. Er führt als Beispiele an 1. (S. 24) Wörter, welche am Ende des Wortes oder einer Silbe ein *s* erhalten. 2. Wörter, welche am Ende des Wortes oder der Stammsilbe ein *fs* erhalten. 3. (S. 31) Wörter mit doppeltem *f*. 4. Wörter, welche nach einem kurzen Vocal ein *fs* haben, das sich bei Verlängerung des Wortes in *ss* verwandelt, und fügt diesen Beispielen als einzige treffliche Bestimmung zu: 'Der Laut *f* wird stets am Ende eines Wortes oder einer Silbe mit dem runden *s* bezeichnet'. Soll das genügen? Freilich, die Regeln sind nicht leicht in eine gute Form zu bringen, darum überlässt der Verfasser auch dieses den Lehrern der Volksschule. Hätte er es ihnen doch aber ganz überlassen, und so ungenaue Bestimmungen wie die erwähnte, so verkehrte, wie die über die Verdoppelung der Consonanten nach geschärften Vocalen (s. 26), so ungeschickte wie die über den grofsen Anfangsbuchstaben am Anfang eines Satzes (s. 12 § 3), so müfsige wie die über zusammengesetzte Adjectiva und Substantiva (s. 14), so weitläufige wie die über das *y* (S. 40) unterdrückt, man würde glauben, er halte es überhaupt nicht für angebracht, auf der Stufe, für die er sein Buch schrieb, Regeln zu geben, und würde vielleicht die Beispielsammlung als brauchbar haben empfehlen können. Aber selbst diese muss erst gereinigt werden, da ihr Sammler nicht genau wusste, welche Fälle unter eine Regel gehören. Zu dem Satze: Endigt die Stammsilbe mit zwei Consonanten oder einem Doppelconsonant, so wird der zweite zur folgenden Silbe gezogen, führt er als erstes Beispiel an *Hand-lung*, als drittes *Ab-wehr*. Ist denn in *Handlung* der zweite Buchstabe des Stammes zur folgenden Silbe gezogen, und ist in *Abwehr Abw* das Stammwort? Unter den Wörtern, bei denen man aus der Verlängerung sehen soll, ob sie auf *b* oder *p* ausgehen, erscheinen *Mops* und *Schöps* u. s. w. — Bei einem Manne, dessen Buch so deutliche Spuren des Mangels an Sorgfalt und Befähigung an sich trägt, nach dem Principe zu fragen, wird voraussichtlich nicht viel nützen. Im Allgemeinen nimmt er einen sehr conservativen, in manchen Fällen reactionären Standpunct ein: nur in Betreff des *th* und *fs* scheint ihm etwas von neueren Bestrebungen zu Ohren gekommen zu sein, und hier huldigt er der phonetischen Richtung, wenigstens in der Anmerkung. Im übrigen ist ihm aber auch die historische genehm, freilich nicht die gewöhnliche, sondern eine ganz besondere: '*dt*' heifst es, s. 27 'ist aus der Silbe *det* zusammengezogen: *Stadt* (von *staden* = landen, also ein Ort, wo Schiffe landen), *todt* (von dem veralteten Zeitwort *toden* = sterben)'. Nicht doch veraltet, es ist eine ganz frische Schöpfung des erfinderischen Sprachgenius.

H. Bohm und Steinert. Kleine deutsche Sprachlehre. Berlin 1869.

Für die Brauchbarkeit des Buches sprechen schon die zwanzig Auflagen, welche es seit dem Jahre 1851 erlebt hat. Die Ortho-

graphie wird als Anhang zur Grammatik auf nur sechs Seiten Duodez behandelt. Hieraus sieht man schon, dass die Verfasser nicht den Stoff haben geben wollen, an dem die Lehrer ihre Schüler richtig schreiben lehren sollen, sondern nur die wichtigsten 'durchgreifenden Regeln', 'die in den Unterrichtsstunden gewonnenen Resultate, die Eigenthum des Schülers werden müssen'. Sie suchen also die erste der oben bezeichneten Stufen zu erreichen, und haben das richtige Mafs inne gehalten, sowohl was den Umfang des Stoffes, als die Fassung der Regeln betrifft. Nur das Verhältnis zwischen *e* und *ä*, *eu* und *äu* wäre wohl zu erwähnen gewesen. Die Bezeichnung des Lautes *kw* durch *qu* hingegen hätte wegbleiben dürfen, da sie consequent durchgeführt ist nnd keinerlei Schwierigkeiten bietet. — Der Standpunkt, den die Verfasser einnehmen, ist der phonetische, wie sich aus der Schreibung der Nachsilbe *iren* ohne *e* [1]) und aus dem S. 45 über c gesagten ergibt. Dem Usus gegenüber scheinen sie mir zuweilen zu stark am Alten zu haften, zuweilen auch Neuerungen anzuerkennen, die noch dem allgemeinen Gebrauche zuwider sind. So halten sie an *ee* in *Herde*, an *oo* in *Los*, an *th* in *Heimat* fest, während in dem hannöverschen, würtembergischen, Leipziger und Schweizer Büchlein die einfachere Schreibung schon anerkannt ist: wenn sie aber in Wörtern wie *Cäcilie, Circular*, *Cäsar, Accent* neben dem c das *z* wollen gelten lassen, so ist das zu weit gegangen, in *Servize* ganz verkehrt, denn hier entspricht das *z* nicht einmal dem gesprochenen Laute. *Gewinnst* sollten sie nicht schreiben: es ist zwar mit *gewinnen* verwandt, aber in den analogen *Kunst, Geschwulst, Gunst, Brand* u. s. w. wird der Consonant auch nicht verdoppelt (s. S. 63 Anm.). — Welcher Plan in der Anordnung des Stoffes befolgt sei, habe ich nicht enträthseln können. Dass sie durch dieselbe keinen Lehrgang haben liefern wollen, sagen die Verfasser selbst ausdrücklich im Vorwort: systematisch aber ist die Gruppierung auch nicht. Namentlich ist es auffallend, dass sie die Regel über *ig* und *lich* §. 68, 2 nach Erwähnung einiger gleich lautender, nur durch die Schrift unterschiedener Wörter geben, während die Regel über die auslautende Media § 59, 3 behandelt ist. Ebenso unvermittelt tritt § 68, 1 die Nachsilbe *in, innen* neben *seit*, *seid* auf. Wörter wie *froh, ruht* wären richtiger mit *Weihnachten*, *rauh* als mit *zählen* und *fühlen* auf eine Stufe gestellt. Ein Beispiel: *Er sticht mich mit der Nadel; das Tuch steckt in der Tasche,* welches dem Unterschied von *war* und *wahr*, *Mann* und *man* angereiht ist, gehört überhaupt nicht in ein orthographisches Regelbuch. Diese und einige andere Ausstellungen, die sich machen liefsen, heben aber die Brauchbarkeit des Büchleins in Elementarschulen nicht auf.

---

[1]) Damit sage ich nicht, dass jeder, der der phonetischen Schule angehört, — *iren* schreiben müsse.

W. Schwartz. Leitfaden für den deutschen Unterricht auf Gymnasien und Realschulen. Berlin 1866.

Während die vorher besprochenen Bücher dem Gebrauch in den Volksschulen dienen sollten, hat Schwartz seinen Leitfaden für den deutschen Unterricht auf Gymnasien und Realschulen bestimmt. Der Verfasser bemerkt auf S. IV, dass der Standpunkt historischer noch immer fortdauernder Entwickelung beim Unterricht in der Muttersprache festzuhalten sei, und dass er ihm auch bei Abfassung seines Leitfadens so 'viel als möglich Rechnung getragen habe. Auch für die Orthographie soll dieser Standpunkt gelten: 'Die Aufgabe des Unterrichts kann es in dieser Hinsicht weder sein, aus Gewohnheit oder Neigung starr an allmählig abkommenden Eigenthümlichkeiten festzuhalten, noch sich Neuerungen anzuschliefsen, die nur erst in kleineren Kreisen sich eingebürgert haben, und die der Tag, wie er sie geboren, ebenso rasch verschlingen kann. Das allgemein Uebliche nach gewissen Prinzipien zu entwickeln, und, neben dem Aufmerksammachen auf gewisse Eigenthümlichkeiten, practisehe Handgriffe gleichsam für eine richtige Schreibart zu geben, ergiebt sich als der Hauptzweck in der Lehre der Orthographie, wenn sie aus der ersten Stufe des Elementar-Unterrichts herausgewachsen ist'. Mit diesen Worten des Verfassers stimme ich von ganzem Herzen überein — nur dass ich die 'practischen Handgriffe' auf der ersten Stufe des Unterrichts für viel nöthiger erachte als auf den höhern —, aber ich erstaune, wenn ich damit das vergleiche, was er 'in diesem Sinne an Regeln über die Orthographie zusammengestellt hat.' Ja gewiss muss es das Ziel der Gymnasien in der Orthographie sein, das allgemein übliche unter allgemeinere Gesichtspunkte zu bringen, die Eigenthümlichkeiten zu lehren, das Bewusstsein einer lebendigen Entwickelung auch in der Bezeichnung des Lautes zu wecken und in dem begriffenen Grundprincip dem Schüler eine feste Bahn im schwankenden Schriftgebrauch vorzuzeichnen. Um diesen Zweck zu erreichen ist es aber nothwendig, den orthographischen Stoff in möglichster Vollständigkeit zu geben, natürlich nicht durch eine mögh lichst vollständige Aufzählung aller einzelnen Wörter, sondern durc eine vollständige Bezeichnung aller in der deutschen Orthographir zur Geltung kommenden Gesichtspunkte mit genauer Angabe ihree Begrenzung; eine systematische, sachgemäfse Ordnung ist unerlässlich, wenn auch der Lehrgang mannigfach davon abweichen wird; denn nur durch sie kann der Schüler allmählich zur Ahnung und zum Bewusstsein eines wohlgegliederten Ganzen kommen; Definitionen müssen, soweit sie überhaupt für den Gymnasiasten verständlich werden, an Stelle der bezeichnenden Merkmale treten, und die sachgemäfse Form der Regel darf nicht, wie in den Büchern, die für eine niedere Stufe des Unterrichts bestimmt sind, dem Bedürfnis des unentwickelten Kindes geopfert werden. Man verstehe mich nicht falsch. Ich bin weit davon entfernt, das Gedächtnis der

Sextaner mit Definitionen und Regeln belasten zu wollen, die vielleicht erst für den Secundaner verständlich sind: muss man denn gleich alles lehren, was im Buche steht, und nichts anderes als was der Schüler gedruckt vor sich hat? Wenn der Unterricht auf dem Gymnasium ein zusammenhängender, in sich abgeschlossener ist, und derselbe Leitfaden — wie das auch Schwartz will — noch in den Händen der Schüler oberer Classen sein soll, an ihm also der Schüler heranwachsen und herangebildet werden soll, so ist klar, dass er nicht auf der untersten Stufe stehen bleiben darf. Um dieser Auffassung zu genügen fehlt aber dem Leitfaden Schwartzens hinsichtlich der Orthographie — nnd nur diese geht uns hier an — Alles: die Reihenfolge der Paragraphen ist durch kein System bedingt, in Betreff des Stoffes bleibt er beträchtlich hinter Bohm und Steinert zurück, und die Form der Regeln entspricht weder dem Standpunkt des Gymnasiums noch einer andern Unterrichtsanstalt. — Es ist möglich, dass ich mich in dem Maſsstab irre; da ich ihn aber einmal für richtig halte, wird man nicht von mir verlangen, länger bei einer Arbeit zu verweilen, die neben ihm so sehr unzureichend erscheint.

Otto Lange, Deutsche Rechtschreiblehre mit einem Wörterverzeichnis, Berlin 1866. (53 S.)

Lange beginnt sein Vorwort mit einer Interpretation des Ministerialrescriptes vom 13. Dec. 1862, auf Grund dessen er seine Rechtschreibelehre entworfen hat. Dort heiſst es in der oben angeführten Stelle: 'Die Schule hat das durch das Herkommen Fixierte zu sicherer Anwendung zu bringen'. Wenn nun, meint Herr Lange, ein übereinstimmendes Verfahren gefordert wird, zu dem die Lehrer derselben Anstalt sich vereinigen müssen, so kann das Fixierte eben nur in denjenigen Feststellungen bestehen, welche durch gemeinsamen Beschluss der Lehrer erzielt worden sind. Mit nichten; diese Auffassung widerspricht den Worten jener Verordnung geradezu. Sie sagt nicht 'das durch die Uebereinstimmung der Lehrer einer Anstalt', sondern 'das durch Herkommen Fixierte', und wenn sie nachher noch verlangt, dass die Lehrer einer Anstalt sich zur Uebereinstimmung des Verfahrens zu einigen hätten, so kann das nur heiſsen: 'den Usus hat das Lehrercollegium anzuerkennen, über schwankende Fälle muss es sich einigen'. Es wird also den Lehrern die Aufgabe gestellt, mit deren Lösung auch jeder Verfasser eines Orthographiebuches beginnen muss, festzustellen: Was ist Gebrauch. Auch Lange hat sich diese Frage vorgelegt und mit Anwendung ganz vernünftiger Mittel beantwortet. Als fixiert ist das zu betrachten, worin die orthographischen Arbeiten, welche Producte gemeinsamer Berathung sind, übereinstimmen. Weniger einverstanden bin ich mit dem Princip, nach dem er die schwankenden Fälle entscheidet (s. S. 56).

Das Buch ist nicht dazu bestimmt den Schülern in die Hände gegeben zu werden, es soll vielmehr den Lehrern dienen, und der Verfasser hofft, durch seine Arbeit in deutschen Schulen das Interesse für eine der wichtigsten elementaren Unterrichtsfragen gefördert zu haben. Einige einleitende Bemerkungen über das Verhältnis zwischen Schrift und Sprache, über den orthographischen Stoff und seine Anordnung, über die verschiedenen Bestrebungen auf dem Gebiete der Orthographie würden bei diesem Zweck nicht unerwünscht oder überflüssig gewesen sein. Dem Verfasser selbst hätte die Erörterung dieser Fragen vielleicht eine systematischere Anordnung und eine Beschränkung auf das Hingehörige eingetragen. Dass er ein paar Capitel aus der Grammatik unter die orthographischen Bestimmungen gemischt hat, war schon oben Gelegenheit zu erwähnen. Auch die Grenze zwischen Orthographie und Orthoepie hält er nicht aufrecht. Ein richtiges Gefühl hat ihn zwar abgehalten, einen Paragraphen über das Verhältnis zwischen *ö* und *e* in sein Buch aufzunehmen, da beide Laute in der nhd. Aussprache stark geschieden sind. Gilt aber nicht dasselbe auch von *i* und *ü*? Was soll also der Abschnitt '*i*, *ü*, *y*' auf S. 16, in welchem namentlich solche Wörter aufgeführt werden, in denen nicht die Bezeichnung des Lautes durch die Schrift, sondern der Laut selbst Zweifel erregt. In *Hilfe* und *Hülfe*, *Hifthorn*[1]) und *Hüfthorn*, *wirklich* und *würklich* schwankt die Aussprache. Der Grammatiker mag entscheiden, welche Form empfehlenswerther sei, in ein Orthographiebuch gehört ihre Behandlung nicht; wenn man sie aber aus praktischen Gründen mit aufnehmen will, so mische man sie wenigstens nicht unter das Uebrige.[2])

Wenn also nach dieser Seite hin das Buch zu viel gibt, so machen sich auf der andern Seite recht starke Lücken bemerkbar. Der Mangel eines Paragraphen über den Auslaut flectierbarer Stämme, in dem also namentlich die auslautende Media zu behandeln wäre, ist recht unangenehm. In diesem Paragraphen würde auch zu erwähnen gewesen sein, was man unmöglich unter der Rubrik 'kurze Selbstlaute' suchen kann, dass *Hoheit*, *Roheit*, *Rauheit* nur mit einem *h* geschrieben werden, ebenso das auslautende *h* in *froh*, *Schuh* u. s. w., welches auf S. 13 erwähnt wird, mit dem Bemerken, dass es dorthin nicht gehöre. Auch andere haben es nicht unterzubringen gewusst. Die Regeln über den Gebrauch der *S*-laute (S. 18) sind sehr unvollkommen: '1, ſ steht am Anfange eines Wortes oder einer Silbe, s am Schluss. In zusammengesetzten und abgeleiteten Wörtern, von denen das erste mit s schliesst, kommt das s auch als Inlaut vor, also in: Haus-

---

[1]) 'Hift ist Laut des Jagdhorns', si tacuisses.

[2]) Hierher gehört auch die Behandlung von *Bausback*, *birschen* u. s. w. Wenn H. Lange zu diesen Wörtern bemerkt '*b* ist richtiger, obwohl weniger gebräuchlich', so entspricht das seinem historischen Standpunkt. Ein anderer kann sagen '*p* ist gebräuchlicher, also richtiger.'

diener. 2, ſſ steht zwischen zwei Selbstlauten, von denen der erste kurz und zugleich betont ist. 3, ß steht statt ſſ: a, stets nach einem langen Selbstlaut; b, am Schluss des Wortes als Auslaut, wenn der vorangehende Selbstlaut kurz ist; c, überall als Auslaut, wenn dieser aus ſſ entstanden ist oder darin verwandelt werden kann; d, vor t, wenn der *S*-laut aus ſſ entstanden ist'. Die Beschränkung 'In zusammeng. — Hausdiener' sollte ganz fehlen, da sie aus der Hauptregel folgt. Ferner, was soll heissen: ß steht statt ſſ? Man kann doch nicht sagen in *aussen* und ähnlichen Wörtern solle eigentlich ſſ stehen? Wenn der Verfasser aber sagen will, ß bezeichne den scharfen *S*-laut, so ist die Regel unvollständig, denn auch in *Haus*, *Glas*, *Häschen* ist er scharf. Von dem Gebrauch des s unterscheidet auch 3b nicht den des ß, und 3c fällt wiederum unter 3b. So viel sieht man, dass Lange die Bezeichnung der *S*-laute weder nach historischem Gesichtspunkte hat ordnen, noch die Heysesche Regel hat aufnehmen wollen. Er hält sich an den Gebrauch wie er im Allgemeinen durch Gottsched und Adelung festgestellt war. Diesen Gebrauch aber in eine Regel zu fassen ist ihm nicht gelungen, und rechte Durchsichtigkeit wird dieselbe nur bei dem erhalten, der sie mit den Regeln über den Auslaut flectierbarer Stämme und über Consonantverdoppelung in gehöriger Weise in Verbindung setzt. Erstere fehlt aber, wie bei den meisten, auch bei Lange ganz, letztere ist sehr unvollkommen gegeben.[1]) Ueberhaupt lässt die Fassung der Regeln manches zu wünschen übrig. Ungeschickt ist § 5, 1, die Regel über den grofsen Anfangsbuchstaben im Anfang einer Rede; § 4, 1c bildet nur einen speciellen Fall von § 4, 1a; sehr unvollkommen ist das über die Nachsilben

---

[1]) Da mich die Form der Regel über die *S*-laute auch bei andern nicht befriedigt, will ich versuchen, es besser zu machen. Die Bestimmungen über Auslaut und Consonantverdoppelung muss ich, natürlich nur ihrem Kerne nach und soweit es an dieser Stelle nöthig ist, voranschicken:

§ 1. Im Auslaut flectierbarer Stämme wird der Consonant geschrieben, der vor vocalischer Flexion gehört wird; z. B. froh, gieb, gib-t, Hand, Schlag.

Anm. a. s ist der Stellvertreter von ſ; mit dem *t* der Flexion vereinigt es sich zu ſt.

b. ß ist der Stellvertreter von ſſ.

§ 2. Einfacher Consonantauslaut flectierbarer Stämme wird nach kurzem Vocale verdoppelt.

Anm. ß wird nur verdoppelt vor vocalisch anlautender Nachsilbe. Das Zeichen für ßß ist ſſ.

§ 3. Regeln über die *S*-laute.

1. Der weiche *S*-Laut wird bezeichnet durch ſ.
2. Der scharfe *S*-laut wird bezeichnet:
   a. als einfacher Auslaut flectierbarer Stämme, die den scharfen *S*-laut haben, durch ß.
   b. durch ſſ als Stellvertreter von ßß, § 2. Anm.
   c. in allen übrigen Fällen durch ſ, für das am Ende einer Silbe s als Stellvertreter eintritt.

Anm. ſp gilt für untrennbar; daher nichts sp.

ig und — *lich* Gesagte (s. 17); § 4, 2 'Die mit Vor- und Nachsilben gebildeten Wörter werden nach ihren Bestandtheilen getrennt', ist unrichtig. Man theilt doch nicht *ent-behr-en*, *zer-tret-en* u. s. w.; die Bestimmung gilt nur für die consonantisch anlautenden Nachsilben. Auf S. 17 heifst es: 'die Laute *c* und *ch* kommen nur in Fremdwörtern vor'. Sind *Dach* und *Fach* Fremdwörter? Der Satz gilt nur für den Anlaut, und statt *Laute* hätte gesagt werden müssen *Buchstaben*, denn die Laute, welche *c* bezeichnet, kommen auch im Anlaut deutscher Wörter vor. Zu S. 13 ist zu bemerken, dass *Draht Naht Mahd* nicht von *drehen*, *mähen*, *nähen* herkommen, sondern nur damit verwandt sind u. a. dgl. Man sieht, dass trotz der Berathung im Collegium doch manche Ungenauigkeit durchgeschlüpft ist. — Die Verwendbarkeit des Büchleins wird erhöht durch ein Wörterverzeichnis, das Büchern, die nicht sowohl für den Unterricht als für den praktischen Gebrauch bestimmt sind, allerdings unentbehrlich ist. Die etymologischen Bemerkungen, mit denen dasselbe hie und da verbrämt ist, machen einen etwas armseligen Eindruck.

Ed. Wetzel und F. Wetzel. Handbuch der Orthographie zum Gebrauch für Lehrer. Nach methodischen Grundsätzen bearbeitet. Berlin 1869. (48 S.)

Die Grammatik der Brüder Wetzel, der die Orthographie als selbständiger Anhang beigegeben ist, hat in diesem Jahre schon die zweite Ausgabe erlebt: hoffentlich nicht der Orthographie wegen. Es muss freilich jeder anerkennen, dass die Verfasser mit viel Eifer und Fleifs ein sehr grofses und mannigfaltiges Material zusammengetragen haben, aber so ohne Plan und Ordnung, dass sich kaum etwas wüsteres denken lässt. Ueber die Unklarheit des Standpunktes, den die Verfasser zwischen historischer und phonetischer Richtung einzunehmen suchen, habe ich schon gesprochen und hiermit mag die Vermischung von Lautlehre und Orthographie, die ich schon bei Lange gerügt habe, zusammenhängen. Bei Wetzel findet sich neben dem Abschnitt über die ähnlich klingenden Vocale *i* und *ü* eine ganze Reihe einzelner hier und da zerstreuter Bemerkungen, die alle nicht einen Zweifel über die Bezeichnung eines Lautes durch die Schrift, sondern über den Laut selbst betreffen, sogar ein Abschnitt über die ähnlich klingenden Vocale *e* und *ö*, die man doch in Schrift und Sprache deutlich genug unterscheiden kann. Der Paragraph wird dazu benutzt, um neuhochdeutsche Wörter, die unorganisches *ö* haben, aufzuführen.

Dieser Verwechslung der Begriffe verdankt man auch die etymologischen Bemerkungen, mit denen das Buch durchspickt ist. Einzelner hatte sich auch Hr. Lange nicht enthalten können, in dem Buche der Herren Wetzel aber üben sie von Anfang bis zu Ende den widerwärtigsten Einfluss. Wo es irgend anging, sind den nhd. Wörtern, auch solchen, an deren Laut Niemand zweifelt, die mhd

formen beigesellt, oft auf das Althochdeutsche, Lateinische, Mittellateinische und Französische, ja sogar auf Gotisch, Hebräisch und Polnisch zurückgegriffen, und wenns nur wäre, um das gute deutsche Wort *Elenthier* von poln. *jelen* (Hirsch) abzuleiten. Zur Probe mögen einige Zeilen von S. 17, die gerade aufgeschlagen vor mir liegt, dienen. 'Partei (lat. pars, partis, frz. part, partie) — Partie (frz. partie v. lat. pars) — prophezeien (nicht von zeihen, sondern von mhd. prophezie = Weissagung) — Rate (lat. rata pars = bestimmter Antheil) — Sabbat (lat. sabbatus, hebr. schabbat) — Wismut oder Bismut (ital. bismuto)', und weiter unten, um in das Bereich deutscher Wörter zu kommen: 'die (mhd. diu) — Dieb (mhd. diep) — Dienst (von diu = Magd) — Dienstag (mhd. Ziestag = Tag des Kriegsgottes Ziu)' u. s. w. Und durch derartiges Gerümpel wird man auf allen vierzig Seiten getrieben. Was soll dieser Stoff eines etymologischen oder Fremdwörterbuches in einem Lehrbuch der Orthographie?

Was man dagegen von diesem mit Recht verlangen könnte, klare durchsichtige Anordnung bis ins Einzelne, scharfe Fassung der Regeln, sorgfältige Angabe des schwankenden Schriftgebrauches, das kommt dabei sehr zu kurz. Allerdings bezeichnen die Verfasser schwankenden Schriftgebrauch, aber die verschiedenen Formen werden oft nur durch ein *auch* oder *besser* verknüpft und unter vielem unnützen Stoff begraben, neben einander gestellt. In Betreff des *h* als Dehnungszeichen heifst es S. 16: 'Da es *überhaupt* Streben des neuern Schriftgebrauches ist, die Dehnungszeichen *überhaupt* zu beseitigen, so ist dies auch in Bezug auf das *h* der Fall, besonders hinter dem *t*, und hier wieder vornehmlich in den Nebensilben *at* und *ut*, auch wohl in den Zusammensetzungen mit *rat* und *mut*, sowie auch wohl schon in der Nachsilbe *tum*.' (Der Stil zeichnet sich gerade nicht durch Eleganz aus.) Wäre es in einem Buche, welches zur Unterweisung von Lehrern bestimmt ist, nicht ganz angebracht gewesen, anzugeben, warum man sich bestrebe die Dehnungszeichen zu beseitigen? zu bestimmen, in wie weit ein Schwanken statt findet? welche einflussreichen Bücher die eine oder die andere Schreibart begünstigen? Von dem allen findet man nichts.

Dass die Anordnung des Stoffes im Ganzen nicht sachgemäfs sei, ist oben bemerkt; im Einzelnen sieht es aber zum Theil noch viel schlimmer aus. Nehmen wir z. B. den § über das Dehnungszeichen *e* (S. 17 ffg.), dessen Text ohne die Beispiele lautet: 'Man schreibt jetzt nur noch das *e* bei dem langen *i* und zwar:

1. in allen Formen von Zeitwörtern, in welchen das *i* lang ist (aufser in der Silbe — *iren*).
2. Mit *ie* werden geschrieben:
   A. die Zeitwörter (der II Klasse)
   B. [enthält nur Beispiele]
   C. die Zeitwortformen (Imperfecta der reduplizirenden Verba)
   D. die Wörter:

E. folgende aus fremden Sprachen entlehnte Wörter:
a. die Zeitwortformen (Imperf. und Part. Perf. der Verba der V Klasse, in der letzteren Form durch Anlehnung an eine verwandte),
b. die Zeitwortformen (2 te und 3 te Person Sing. des Praes. und der Imper. der Zeitwörter der I und III Klasse):
c. folgende Wörter:
d. folgende eingebürgete Fremdwörter:'

Das nennt man eintheilen. Die Beispiele unter 2b sind gar nicht unter einen allgemeinen Gesichtspunkt gebracht, unter Nr. 1 fallen auch 2ACab, unter 2d und 2c können alle übrigen Rubriken gefasst werden, 2d ist ein Theil von 2E, und vor allem sieht man nicht, wie diese ganze Eintheilung aus der Sache erwachsen soll. [1]) Vollständig ist die Regel. Ja, zweimal vollständig: '*ie* schreibt man in den Wörtern' folgen Beispiele und ein 'u. s. w.' da fehlt nichts. 'Nach methodischen Grundsätzen' bearbeitet nennen die Verfasser auf dem Titel ihr Buch. Wo ist hier Methode, wo Grundsatz? Wer soll hieraus lernen *ie* zu gebrauchen? Nach andern Beispielen wird wohl keiner Verlangen tragen. Nur eines hierher gehörigen, tiefgreifenden, aber gewöhnlich verkannten Punktes will ich erwähnen. In § 12 handeln die Verfasser über die ähnlich klingenden Consonanten. Die Eintheilung ist sehr einfach: '*k* im Anlaut, Inlaut, Auslaut. *g* im Anlaut, Inlaut, Auslaut' u. s. w.; aber auch sehr verkehrt. Abgesehen davon, dass die Verfasser durch reiche Anfüllung aller dieser Rubriken sehr viel unnützes Zeug zusammen geschleppt haben, was andern nicht in den Sinn gekommen ist: jede Eintheilung in einem Orthographiebuche, die von den Zeichen ausgeht, ist unbegründet und unzweckmäfsig. Die Orthographie will die Bezeichnung des Lautes lehren, von den Lauten also muss sie ausgehen.

Noch ein paar Einzelheiten. S. 10. 'Schreibe, wie du sprichst! Besser: Schreibe, was du hörst! d. h. überhöre keinen Laut; schreibe jeden gehörten Laut mit den richtigen Buchstaben' u. s. w.; als Beispiele erscheinen *eigens*, *eilends*, *allenthalben*. Wie fein, dachte ich, müssen die Verfasser hören können, namentlich wenn sie in *eilends* und *allenthalben* *nd* und *nt* zu unterscheiden im Stande sind. Aber merkwürdiger Weise führen sie auf derselben Seite *d* und *t* in *bedeutendste* und *ausgezeichnetste* als gleichklingende Consonanten an, und S. 14 betrachten sie sogar das *h* in *fliehen*, *fahen*, *gedeihen* u. a. als Dehnungszeichen. S. 23. 'Man schreibt jetzt *i* in *blutrinstig* (von *rinnen*)'; das Wort ist abgeleitet von *bluotrunst*. '*aichen* mhd. *îchen*'. nein, *eichen*. S. 25. Ist *denken* starkes Verbum?

---

[1]) Die Anmerkungen aus der Grammatik unter dem Text genügen dazu nicht.

S. 26 ist *binnen* Verlängerung von *bin*? — Ein Wörterverzeichnis ist nicht beigegeben.

Friedr. List, Regeln und Wörterverzeichniss für die deutsche Rechtschreibung. München 1868. (72 S.)

Professor List hat sein Büchlein im Auftrage der Inspection der Königlich Bayerschen Militär-Bildungsanstalten abgefasst, damit in diesen möglichste Gleichmäfsigkeit in der Schreibung erzielt werde, hernach aber in einigen Partien umgearbeitet, um es auch weitern Kreisen zugänglich zu machen. Er hat sich dabei an den herrschenden Schriftgebrauch gehalten und nur 'wo er unvernünftig und inconsequent' war, schien ihm eine Abweichung geboten. Schade nur, dass die Meinungen über das, was vernünftig ist, so getheilt sind; der Herr Verfasser hätte sich etwas genauer ausdrücken sollen.

Die Aufeinanderfolge der einzelnen Abschnitte in dem Büchlein ist dieselbe, wie in dem von der Würtembergischen Regierung herausgegebenen, nur dass S. 29 ein kurzer Paragraph über *chs* und *x*, und ein unnützer über *qu* eingeschoben ist. Der Verfasser hätte statt dessen lieber die auslautenden Consonanten behandeln sollen. Die Anordnung des Stoffes in den einzelnen Paragraphen aber weicht mehrfach ab, und zeigt, dass der Verfasser wenigstens nicht gedankenlos in dem Geleise eines andern dahingefahren ist. Die historische Schule hat auch auf ihn ihren Einfluss geübt: man sieht das schon aus der Eintheilung der zahlreichen Beispiele zu *ie* S. 9, und ganz deutlich in § 5, der das *h* behandelt. Historisch begründetes *h*, dem in der älteren Sprache ein *h*, *ch*, *g*, *j*, *w*, *v* entsprechen, wird sorgfältig von dem *h* der Dehnung geschieden. Sollten dadurch wohl die Zöglinge der Königlich bayrischen Militär-Bildungsanstalten richtiger schreiben lernen? Die Rubrik *h* für *v* hätte übrigens des einzigen Vogels Uhu halber kaum gemacht werden brauchen; denn er heifst schon im mhd. *hûwe*. Auch von einem echten d. h. in der ältern Sprache begründeten *th* spricht der Verfasser im Gegensatz zum unechten, gegen das er sehr energisch zu Werke geht; energischer als es eine angemessene Berücksichtigung des Usus gestatten möchte. Auf die Bestimmung desselben scheint der Verfasser überhaupt nicht die gehörige Mühe verwendet zu haben. Während er das *aa* in *Schar*, das *oo* in *Lotse*, das *h* in *Feme* beibehält oder wieder einführt und sogar *Veste* neben *Feste* gestattet, verlangt er für den Auslaut und die Nachsilbe *tum* ganz ausnahmslos einfaches *t*, ebenso *Gemüt*, *Gerät*, *Kot*, *Lot* u. s. w. [1]). In *Blüthe*, *Miethe*, *Pathe* hingegen, wo das *h* schon sehr vielseitig und mit grofsem Erfolge angegriffen ist, lässt er es unangefochten. In *verwarlosen*, *warnehmen*, *Warzeichen* wiederum, wo es Raumer ausdrücklich gegen die Hannoveraner in Schutz genommen hat, lässt

[1]) In der Anmerkung erlaubt er freilich noch die gewöhnliche Schreibung.

er es weg. Was List übrigens mit 'Athem (eig. Ahtem)' meint, ist mir nicht ganz klar. Sollte es gar eine Verweisung auf got. *ahma* sein sollen? im ahd. heifst das Wort schon *âtum* oder *âtam*. Auch *Rehziemer* S. 10 ist mir unverständlich. Meint er *Rehzimmer* damit, so ist das *ie* weder aus der Aussprache, noch aus der ältern Sprache zu erklären; auch die ältere Form *zimber* führt auf kurzes *i*. Auf derselben Seite hat sich *possierlich* unter die deutschen Wörter verirrt.

In den Regeln über die Consonantverdoppelung hat List mit Recht die von den Hannoveranern, Würtembergern und Leipzigern betretene Bahn, bei ihrer Behandlung von dem Ton der Silben auszugehen, verlassen. Er lehnt sich hier ganz an die Arbeit des Schweizer Lehrvereins, kommt freilich ebenso wenig wie diese zu einem genügenden Resultat (s. S. 63 Anm.). Dasselbe gilt von den Regeln über die *S*-laute, die ich aber nur noch einmal erwähne, um auf die merkwürdige Scheidung in einen weichen *S*-laut (ſ und s), einen mittlern (ß) und einen scharfen (ſſ, wofür im Auslaut ß) aufmerksam zu machen. Von derselben Gliederung geht das Würtembergische Büchlein aus. Unterscheidet man in Schwaben und Bayern wirklich in *Haus* und *Mafs* zwei so verschiedene *S*-laute, dass man ihren Unterschied einer Regel zu Grunde legen kann? Auf Einzelnes will ich nicht mehr eingehen, um, falls meine Leser noch etwas Geduld übrig haben, diese für einige Bemerkungen über das Buch von Bernhard Schulz in Anspruch zu nehmen.

Bernh. Schulz, die Rechtschreibung im Deutschen. Mit Belegen aus dem Alt- und Mittelhochdeutschen. Paderborn 1868. (80 S.)

Der Verfasser gehört, wie oben bemerkt, der historischen Schule an. Er schliefst sich aber — so sagt er wenigstens — allen Neuerungen gegenüber, in denen eine Uebereinkunft noch nicht erzielt ist, der herkömmlichen Schreibweise an. Nur wo bereits ein Schwanken eingetreten ist, hat er 'geändert und die allein richtige, aus organischer Entwickelung der Sprache und des Wortes hervorgegangene Schreibung des Wortes gewählt'. Dieser Standpunkt ist klar und, wenn auch nicht zu billigen, doch verständlich. Wenn aber der Verfasser auf S. 5 hinzufügt: 'Doch muss man im allgemeinen als Zweck einer Aenderung nur den gelten lassen, die Schreibweise der anerkannten Aussprache so nahe als möglich zu bringen', so zerstört er ihn dadurch selbst. In den Fällen zwar, wo die organische Entwickelung und die Aussprache übereinstimmen, kann ihm kein Zweifel entstehen; aber wie verhält er sich dann, wenn Aussprache und historische Entwickelung verschiedenes verlangen? Der Verfasser schwankt; in einigen Fällen gibt er der Aussprache, in andern den Sprachgesetzen nach. Die Aussprache verlangt in *er vermisst* von *vermessen* (mhd. *vermezzen*) und in *er vermisst* von *vermissen* (mhd. *vermissen*) dieselbe Bezeichnung des *S*-lautes. Schulz aber unterscheidet genau *er vermifst* und *er ver-*

misst; denn nur wenn das ſſ die Stelle des mhd. *zz* vertritt, also für doppeltes ß steht, wird er vor dem Flexions *t* durch ß bezeichnet. Er verlangt also dem historischen Principe gemäſs die verschiedene Bezeichnung zweier Laute, die in der jetzigen Aussprache völlig zusammen gefallen sind. Er schreibt *Messgewand*, *Lichtmess*, *unpässlich* aber *gräſslich*, *faſslich* u. s. w. Vereinfacht ist dadurch die Orthographie gewiss nicht. Wodurch sich übrigens dem Verfasser die Schreibung *mislich* ergibt, sehe ich nicht ein. Das Wort hängt doch zusammen mit *missen*, *vermissen* u. s. w., und als Vorsilbe kann doch die Silbe *mis* in dem Adjectivum nicht gelten.

Der Zweck des Buches ist nicht allein, eine praktische Anleitung zum Rechtschreiben zu geben, sondern Schulz hat seinen Stoff wissenschaftlich gefasst und gibt, wenngleich in den allgemeinsten Zügen, die historische Entwickelung unserer Lautbezeichnung. Er führt also an, dass *h* ursprünglich überall, wo es geschrieben wurde, einen Consonanten bezeichnet habe; dadurch aber, dass in Wörtern wie *tâhele* (Dohle), *mâhen* (Mohn), *gemahel* (Gemahl) u. s. w. der auf das *h* folgende Vocal ausfiel, und der dem *h* vorhergehende Vocal, wenn er nicht schon lang war, gedehnt wurde, habe sich die Ansicht gebildet, das *h* bezeichne die Länge des Vocals und sei in Folge dessen auch in viele Wörter eingeführt, welche ursprünglich kein *h* hatten. Ersteres gilt dem Verfasser für organisch berechtigt, letzteres für unorganisch und grammatisch unrichtig; dieses nimmt er in Schutz, jenes bekämpft er. Damit hat sich Herr Schulz wieder auf ein Feld begeben, auf das ihm der Phonetiker nicht zu folgen vermag. Ihm gilt das *h* in *Strahl* (mhd. *strâl*) und in *Stahl* (mhd. *stahel*), in *Bohne* (mhd. *bône*) und in *Dohle* (mhd. *tâhele*) für gleich berechtigt, und wie jede Bezeichnung der Dehnung für überflüssig.[1]) Eine ähnliche Sonderung, wie zwischen dem organischen und unorganischen *h*, macht natürlich der Verfasser auch bei *ie*. Hier ist aber seine Ansicht über das unorganische *ie* schwerlich richtig. Er sagt S. 15: 'Dadurch dass das diphthongisch zu sprechende *ie* nach und nach nur als langes *i* gesprochen wurde, kam man auf den Gedanken, das *e* diene zur Bezeichnung der Länge (wirklich schrieb man hin und wieder schon im Ahd.

---

[1]) Einige Bedenken bleiben mir noch gegen die Arbeit des Herrn Dr. Schulz, auch wenn ich mich auf seinen Standpunkt stelle. Zunächst hätte er die Beispiele, in denen das *h* einen Laut bezeichnet (*gestehen*, *Reihen*, *gedeihen* u. s. w.) nicht unter die mischen sollen, in denen es Dehnungszeichen ist. Sodann thut er nicht recht, obwohl er mit dieser Ansicht durchaus nicht allein steht, wenn er das *h* in *befehlen*, *Mähre*, *Möhre* u. s. w. als organisch schützen will. Denn wenn die Wörter auch aus *bevelhen*, *march*, *morhe* entstanden sind, so hat das *h* doch nur nach dem Consonanten einen Laut bezeichnet, an seiner jetzigen Stelle vor demselben ist es ganz unorganisch. Wodurch endlich soll in *Kärnthen* das *h* historisch begründet sein? im Mhd. heiſst es *Kernden*.

und Mhd. *ie* für *i*) und setzte es dann auch in vielen Wörtern, denen es eigentlich nicht zukam, da sie noch im Mhd. ein kurzes ĭ besafsen, und dieser Vocal erst im Mhd. die unorganische Länge annahm.' 1) In den wenigen Fällen, wo im Ahd. und Mhd. ĭ in *ie* übergegangen ist, hat ein wirklicher Uebergang des Vocals in den Diphthong stattgefunden; man schrieb nicht nur *ie*, sondern man sprach es auch. 2) das *ie* ist durchaus nicht allgemein dadurch in die Wörter mit kurzem *i* eingedrungen, dass man den mhd. Diphthong *ie* wie *i* sprach und *e* für Dehnungszeichen hielt, sondern vielmehr dadurch, dass im bairischen und alemannischen Dialekt schon frühzeitig ĭ in *ie* gebrochen wurde: 'Ausserhalb der Reime finden wir dieses *ie* seit dem 12. Jahrh. in Handschriften und Urkunden, besonders im 14. Jahrh. und namentlich vor *r* und *h*. Die Actenstücke des 15. u. 16. Jahrh. setzten es fort. In vielen Fällen nahm es die Kanzlei- und Druckerorthographie auf und bei der Dehnung, die in den meisten betreffenden Worten eingerissen war, erschien es nun im allgemeinen als Zeichen von gedehntenm *ie*' (Weinhold, bair. Gramm. § 90). Es bezeichnet also auch in vielen Wörtern, die im Mhd. das *i* noch rein bewahrt haben, einen Diphthongen. Hier tritt nun die Achillesferse des historischen Standpunktes recht klar zu Tage. Beide *ie* sind als Diphthonge in die Schriftsprache aufgenommen, das ursprüngliche, schon im Mhd. vorhandene und die jüngere dialektische Bildung, beide werden jetzt nicht mehr als Diphthonge gesprochen. Warum soll ich nun zu dem einen eine andere Stellung einnehmen als zu dem andern? Ablehnend dürfte der historische Orthograph sich höchstens zu den Wörtern verhalten, von denen er nachweisen kann, dass sie bei ihrer Aufnahme in die Schrift das *ie* als Diphthongen nicht besessen haben, lange nicht allen die im Mhd. ĭ haben. Will er das nicht, so leugnet er die stätige Entwickelung der hochdeutschen Sprache, er knüpft die jetzige unmittelbar an die des dreizehnten Jahrhunderts, verfährt willkürlich und unhistorisch.

Hiermit schliefse ich. Der Leser wird gesehen haben, dass der orthographische Stoff in den verschiedenen Rechtschreibelehren eine sehr verschiedene Behandlung erfahren hat, und dass die Verfasser zu ziemlich abweichenden Resultaten gelangen. Die Misstände die daraus hervorgehen sind offenbar und der Wunsch nach Einigung wird auf allen Seiten ausgesprochen, aber über die Wege die zu diesem Ziele führen sollen, gehen eben die Ansichten auseinander. Am schnellsten würde man wenigstens für die Schule dahin gelangen, wenn unsere Regierung wie die Hannöversche und Würtembergische durch eine Conferenz Kundiger die Sache regeln liefse. Man fürchtet zwar zum Theil eine derartige Regelung sei es als Bevormundung, sei es weil durch das officielle Buch möglicherweise hier und da etwas besseres unterdrückt werden könnte. Aber triftig sind diese Gründe kaum. Ihre Mängel würde freilich

auch diese Arbeit haben wie alles Menschenwerk, aber gewiss nicht mehr als die bei weitem meisten Bücher, die jetzt im Gebrauche sind.

December 1868. Dr. W. Wilmanns.

Dr. Lange, Aufgaben a. d. Elementar-Geometrie nach den Hauptlehrsätzen geordnet. 1. Heft. Ueber die Gleichheit von Linien u. Winkeln. Berlin. Stilke und van Muyden. 1868. 52 S. Pr. 10 Sgr.

Die Aufgabensammlung, deren erstes Heft der Verf. seinen Collegen darbietet[1]), hat die Eigenthümlichkeit, dass zu jedem Hauptlehrsatz eine mehr oder minder grofse Anzahl sich daran anschliefsender Sätze oder Aufgaben hinzugefügt ist. Wie werthvoll mathematische Aufgaben (und die vorliegenden sind mit verschwindenden Ausnahmen natürlich Constructionsaufgaben) zur Belebung des Interesses am mathematischen Unterricht, zur Förderung der Einsicht in den eigentlichen Inhalt und die Bedeutung der Sätze sind, darüber ist wohl kein Zweifel; ebenso wenig aber auch darüber, dass trotz der vielen, dankenswerthen Auseinandersetzungen über die methodische Behandlung derselben, wie wir sie bei Aschenborn, Helmes und namentlich in der Gesammtanlage des Spiekerschen Lehrbuches finden, noch Vieles auf diesem Gebiete zu thun bleibt, um in vollen Klassen bei der natürlich nur beschränkten Stundenzahl die Gesammtheit der Schüler so mit diesen Aufgaben zu beschäftigen, dass der eigentliche Klassenunterricht nicht aufhört. Ein hierher gehöriger Versuch ist die bekannte Arbeit von Wöckel, Geometrie der Alten, welche sich, nach der Anzahl der 7 Auflagen zu urtheilen, vielfacher Benutzung zu erfreuen scheint, und mit Recht. Durch die Verweisung auf diejenigen früheren Aufgaben, die Schritt für Schritt zu verfolgen sind, um zur Lösung der vorliegenden zu gelangen, ist dieselbe auch dem Schwächeren möglich gemacht. Und doch findet auch der Strebsame und Tüchtige Arbeit genug, wenn er will, indem er dann nur die angegebenen Citate, deren Nachschlagen ja dem Fähigen schon an sich lästig sein wird, nicht zu benutzen braucht. In der That sind aber mathematische Constructionsaufgaben ein Gebiet, auf dem sich begabte Schüler gern selbstständig versuchen und fremde Hülfe von sich weisen, um die Freude des selbstständigen Findens zu haben, während freilich die Schwächeren ohne eine entschiedene Anleitung leicht verzweifeln. Insofern scheint uns die Wöckelsche Arbeit trefflich angelegt; nur bewegt sie sich trotz der grofsen Zahl von Aufgaben (850) sehr in den Anfängen und bringt es, obgleich

[1]) Anm. Das zweite ist uns soeben zugegangen. D. Red.

sie die gesammte Planimetrie umfasst, nicht zu Aufgaben von irgend weitergehendem Interesse. Einen andern Versuch der Behandlung bietet nun dieses Heftchen dar. Dadurch, dass jedem Satze sich darauf gegründete Aufgaben unmittelbar anschliefsen, soll das Auffinden der Lösung dem Schüler erleichtert werden. Es ist schon recht interessant zu sehen, dass der Verfasser mit 22 Hauptlehrsätzen das ganze Gebiet der Lehre von den Linien und Winkeln der Figuren, also incl, der Kreislehre zu bewältigen unternimmt. Und diese Hauptlehrsätze ergeben sich selbst als das wohl vorbereitete Resultat ähnlicher Aufgaben, die wir dann freilich wegen ihrer Wichtigkeit gern durch den Druck würden hervorgehoben gesehen haben. Der Gedanke des Verf. ist nun gewiss ein recht glücklicher und nicht minder trefflich von ihm ausgeführt. Wenn nur jede Aufgabe sich wirklich so ausdrücklich an einen Satz anschlösse, nicht oft auf mehrere Sätze sich gründete, oder nicht aus dem Hauptsatze erst durch allerhand Schlussreihen gefolgert werden müsste! Der Verfasser erleichtert diese Schwierigkeiten dadurch, dass er, wo neben dem Hauptsatze, dem die Aufgabe zunächst zugewiesen ist, andere fernerliegende Sätze zur Anwendung kommen, auf dieselben verweist; ferner besonders dadurch, dass er durch sehr geschickt geordnete Aufgaben, wie es schon v. J. F. A. Jacobi geschehen ist, jene Schlussreihen vermittelt, so dass die folgenden Aufgaben sich ohne alzu grofse Schwierigkeiten aus den vorhergehenden ableiten. Solche zusammenhängende Gruppen von Aufgaben hat er eben durch Absätze von einander gesondert, so dass der Lehrer schon darauf hingewiesen ist, nicht unvorbereitete Aufgaben von gröfserer Schwierigkeit zu stellen. Es wird in solchen Fällen passend sein, der Klasse eine solche Gruppe zur Lösung aufzugeben, wo dann die Einzelnen je nach ihren Kräften in derselben vom Leichteren zum Schwereren mehr oder weniger weit vorrücken werden. — Ein anderes fundamentales Bedenken gegen die Ausführung des Verfassers besteht für uns darin, dass es in manchen Fällen sehr wünschenswerth ist, dem Schüler das Auffinden des passenden Satzes zu überlassen. Wir beziehen dies namentlich auf die Congruenzsätze, wo es bei den leichteren Aufgaben nur eine unerhebliche und sehr wünschenswerthe Steigerung der Schwierigkeit ist, den Schüler zu nöthigen, dass er aufsuche, welcher Congruenzsatz zur Anwendung kommen müsse. — Was die Aufgaben selbst anbetrifft, so sind sie keineswegs die einfachsten und gewöhnlichsten; viele derselben führen zu sehr interessanten Sätzen und Resultaten, die dem Schüler und gewiss nicht blofs ihm allein, sondern auch dem Lehrer grofse Freude bereiten werden. Manche sind, wie gesagt, nicht ohne erhebliche Schwierigkeiten, wiewohl man ja weiss, dass es gerade bei der Lösung solcher Aufgaben oft nur auf einen glücklichen Gedanken ankommt, der dem Einen sehr nahe zu liegen scheint, während der Andere lange vergebens sucht. Darin besteht aber eben auch das gerechte Bedenken, welches man

im Klassenunterrichte gegen eine umfangreiche Aufnahme derartiger Aufgaben hegen muss, dass sie die gleichmäfsige Behandlung und regelmäfsige Förderung der Gesammtheit sehr erschwert. Uns wenigstens will es bedünken, als könnte die Beschäftigung mit diesen Aufgaben nie die Hauptsache des mathematischen Gymnasialunterrichtes sein, vielmehr die gründliche Durcharbeitung und Einprägung des Pensums. — Im Einzelnen wünschten wir noch eine consequentere Bezeichnung. Musterhaft ist in dieser Beziehung Spieker, der dadurch im kleinsten Raume eine erstaunliche Fülle darbietet. Allerdings sind seine Aufgaben viel einförmiger, als die Langeschen, die trotz ihres anspruchslosen Gewandes sich gewiss vielfach das Interesse der Fachcollegen zu gewinnen wissen werden. Ferner würden wir es sehr gern sehen, wenn der Verfasser durch eine Zahl bei den einzelnen Aufgaben hinzufügen wollte, wie grofs im allgemeinen die Anzahl der Auflösungen sei; ein Desideratum, welches wir auch bei dem Spieker'schen Lehrb. ausgesprochen haben. Es scheint uns, als wenn der Allgemeinheit der Lösung auch von den Lehrern selbst zu wenig Rechnung getragen würde. Gerade den Fähigen, dem vielleicht die Lösung leicht geworden ist, zu fesseln, dass er sich nicht mit dem oberflächlichen Resultate begnüge, sondern es gründlich überdenke, scheint uns pädagogisch wichtig zu sein. Dazu dient es aber, sich klar zu machen, wie vielerlei Lösungen eine Aufgabe zulasse.

Züllichau. Erler.

Berichtigung.

Herr H. Eickholt in Köln findet in seiner dankenswerthen Besprechung meines Werkchens „Geflügelte Worte", 4. Auflage, S. 334 dieser Zeitschrift sämmtliche von mir daselbst angeführte Citate aus Aesop falsch und daher zu Misstrauen berechtigend", da er die Ausgabe von C. E. C. Schneider zu Rathe gezogen hat. — Da ich jedoch die Breslauer Angabe von J. G. Schneider zu Grunde gelegt habe, so wird er sich überzeugen können, dass nach dieser alle meine Angaben, sowohl was den Text als die Nummerirung der Fabeln betrifft, richtig sind, weswegen sie auch unverändert in die fünfte Auflage übergegangen sind, in welcher noch manche andere Ausstellungen des geehrten Herrn Recensenten bereits ihre Erledigung gefunden haben.

Berlin. Georg Büchmann.

Erwiderung.

Um das Urtheil, welches Herr Oberlehrer Dr. G. Krüger in dieser Zeitschrift (1868. Nov.) über meine Programm-Abhandlung (Kneiphöf. Gymn. zu Königsb. 1868): „Des Reisebeschreibers Pausanias Lebens- und Glaubens-Anschauungen“, ausgesprochen hat, in das rechte Licht zu setzen, verweise ich der Kürze wegen auf die neuerdings erschienene Anzeige meiner kleinen Schrift (Literar. Centralblatt No. 42. 1868) von Lehrs, der ihr nicht unbedeutende Vorzüge vor der Krüger'schen Dissertation, Theologumena Pausaniae, zuerkannt und den in der ersteren gemachten Fortschritt durch scharfe Gegenüberstellung einzelner Punkte beleuchtet hat.

Den bedeutenden Unterschied meiner Abhandlung von der meines Vorgängers in einzelnen Anschauungen, wie in der ganzen Auffassung, die Selbstständigkeit meiner Arbeit wird man bei eigener Vergleichung erkennen. Man wird, wenn auch Herr Krüger über die Glaubensanschauungen des Pausanias geschrieben und die einschlägigen Stellen excerpirt hat, es doch für erlaubt und für möglich halten, dass ein zweiter noch den nämlichen Stoff bearbeite und auf dem nämlichen Wege gewinne; dass ich ihn aber durch eigenes Studium gewonnen, beweisen, außer meiner Darstellung der Lebens-Anschauungen, für die ich keinen Vorgänger hatte, außer meinen sonstigen Pausaniasarbeiten (ein Aufsatz über „die Quellen des Reisebeschreibers“ ist in Fleckeisen's Jahrb. zu erwarten), die von mir benutzten Stellen, die sich bei Herrn Krüger nicht antreffen lassen, als IV. 8, 7 (*τύχη παράδοξος*), IV. 6. 1 (*ἡ ἐσχάτη μοῖρα*), II. 11, 1. IV. 24, 1. IX. 37, 1 (*ἔδει*), X. 32, 10. IX. 3, 3. I. 31, 3 (Exegeten), I. 41, 5 (Mythenkritik), VII. 25, 4. III. 5, 8 (Götterstrafen), III. 8, 4 (*δαίμονες*). Manche nicht angeführte Stellen weisen meine Excerpte auf, wie X. 24, 4 (*Μοιραγέτης*), II. 3, 4. 12, 3. 24, 5. IV. 28, 2. IX. 35, 1. 51, 2 (Homer), X. 28, 4 (Exegeten), III. 4, 5. VIII. 11, 6 (Orakel). — Mit seinen Gegenüberstellungen hat Herr Krüger die behauptete wörtliche Uebereinstimmung nicht erwiesen: *δαίμων* erklärt er u. a. als animus hominis mortui iujurias ei illatas ulciscentem et auxiliantem quibuscum olim erat consuetudo; wie verhalten sich dazu die *δαίμονες* bei Marathon, Männer und Rosse, die Niemand helfen, Niemand rächen? Ich sagte: „Es sind die ... schützenden oder schreckenden Geister, die Dämonen genannt werden.“ Ist da Uebereinstimmung?

Wohl nur Gereiztheit über das wenig günstige Urtheil des „literarischen Anfängers“ über — eine Erstlingsschrift, hat Herrn Krüger über das, was in der That nur „mannigfache Berührung des Stoffes“ ist, getäuscht und sogar dazu vermocht, mir die Druckfehler meiner Schrift als Schreibfehler anzurechnen. „Der Stoff“ — hatte ich geurtheilt — „sei durchaus dürftig gesammelt“, der Stoff, nicht die Stellen; eine dürftige Verwerthung des in den Stellen sich bietenden Materials wollte ich rügen. — Man vergleiche mit diesem Vorwurf der Dürftigkeit das Urtheil von Lehrs, der in dem, was Herr Krüger über *τύχη*, über *μήνιμα* zu sagen weis, eher einen Artikel aus dem Lexikon, als eine Abstraktion aus Pausanias findet.

Königsberg i. Pr., im November 1868. Otto Pfundtner.

DRITTE ABTHEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, AUSZÜGE AUS ZEITSCHRIFTEN.

Bericht über die 26. *Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Würzburg vom* 30. *September bis* 3. *October* 1868.

Das auf der vorjährigen Philologen-Versammlung in Halle gewählte Präsidium, Hofrath Professor Dr. Urlichs und Professor Dr. Grasberger in Würzburg hatten mit rühmenswerther Umsicht alles vorbereitet, um die Versammlung in Würzburg zu einer sowohl recht besuchten, als auch genufs- und ertragreichen zu machen. Eine grofse Anzahl von Festschriften wurde vertheilt, unter denen wir hier nur den '*Festgrufs der philologischen Gesellschaft in W.*' hervorheben. Derselbe enthält u. A. *Kritiken zu Tacitus von Urlichs*, worin die Abfassung des dialogus de oratoribus für das Jahr 76 erwiesen wird, ferner '*die Kritik des Plautus von Studemund*', der u. A. nachweist, dass der Recensent, auf den der Ambrosianische Palimpsest zurückgeht, *nach* dem griechischen Metriker Heliodor und *vor* dem Grammatiker Charisius gelebt hat und gelegentlich Ritschl's Meinung, Calliopius sei Urheber der Palatinischen Recension, widerlegt; *Eussner* (*exercit. Sallust.*) hat dargethan, dafs der von Jordan nicht beachtete codex Paris. 1576 neben dem ersten Par. 500 unerheblich ist.

Solchen Bemühungen des Präsidiums entsprach die grosse Anzahl der aus allen Theilen Deutschlands, aus der Schweiz, aus Russland herbeigeeilten Philologen und Schulmänner, die sich zu der ersten allgemeinen Sitzung am 30. September versammelte. In der Eröffnungsrede schilderte der erste Präsident in geistvoller mit feinem Humor gewürzter Ausführung Würzburgs Verdienste um die Humanitätsstudien. Schon seit fast tausend Jahren sei klassische Bildung hier gepflegt worden. Im Jahre 941 sei Bischof Beppo mit dem gelehrten Scholasten Stephanus aus Novara nach Würzburg gekommen mit reichen handschriftlichen Schätzen, darunter dem Codex des auctor ad Herennium. Bischof Gerhard von Schwarzburg habe 1402 die Hochschule gegründet; in der 2. Hälfte des 15. Jahrhunderts hätten Männer wie Gregor von Heimburg, Sebastian von Rothenhahn, Conrad Celtes, Tritemius ausgezeichnetes geleistet. Seit 1734 sei auf den Schulen auch das Griechische gelehrt und später auf der Universität ein Lehrstuhl für griechische Litteratur errichtet worden. Männer wie Richarz und Lasaulx, die noch in dankbarer Erinnerung ihrer zahlreichen, im Schulfach wirkenden Schüler lebten, hätten auf dem Katheder noch mehr

geleistet, als durch ihre Schriften. Hierauf wird die heutige Philologie charakterisirt als verständiger, methodischer Realismus; ihr gebühre noch immer die erste Stelle im höheren Unterricht. Humanistische Bildung sei gegen das Gemeine, das alle stets zu bändigen drohe, der sicherste Talisman. — An die hierauf folgenden geschäftlichen Mittheilungen schloss sich der Vortrag des Prof. *Lauth* aus München. Der Vortragende theilte das Wesentlichste aus seinem eben erschienenen Werke mit: 'Moses der Ebräer, nach zwei ägyptischen Papyrus-Urkunden in hieratischer Schriftart.' Jene Urkunden enthielten eine Reisebeschreibung und ein Tagebuch, deren Verfasser mit Moses in Berührung gekommen wären und über denselben überraschende Mittheilungen machten. Der Name Moses, der aus dem Hebräischen nicht erklärt werden könne, bedeute 'Kind', Aegyptisch *Mesu*. Es ergebe sich aus den Urkunden, dass Mose geboren sei auf der Landenge von Suez in Nachafa an der Elamitischen Bucht, zwischen Zaha und Tomera; von hier habe er eine Reise gemacht bis nach Tyrus, Syrien und zurück quer durch Samaria nach Jaffa, Gaza und Raphia. Seine Stellung betreffend sei er 'Schreiber' gewesen, Verfasser von 6 Schriften, Forscher über religiöse Dinge. Auch habe er im Auftrage Pharao's Kriegszüge unternommen gegen die aufrührerischen Aotana in Rohana, wobei er 5000 Mann unter sich gehabt; sei kühner Jäger gewesen, habe in Anu (Heliopolis) studirt, sei also Priester gewesen, daher ihm auch vorgeworfen werde, dass er Fische gegessen und sich im Meere gebadet habe; er habe zum Rathe der Dreissig gehört, womit auch die Worte der Exodus stimmen III 3 *Fuitque Moses vis magnus valde in terra Aegypti coram servis Pharaonis et omni populo.* Auch die Chronologie entsprecbe allen Bedingungen. Es ergebe sich, dafs Moses geboren sei im 7. Regierungsjahre des Ramses-Sesostris; als Datum des Auszugs 1491/90 v. Chr. Am Schluss werden noch persönliche Eigenschaften des Moses aus jenen gleichzeitigen Schriften erörtert. Er sei ein schöner Mann gewesen, jähzornig, womit Numeri XII. 3 'erat M. vir mitissimus cet' nicht streitet, denn: Aegyptium percussum abscondit sabulo (Exod. II 12); auch eines galanten Abenteuers mit einer schönen Joppenserin wird in einer der Urkunden gedacht; sein Titel sei gewesen: Berather seines Meisters, Commandant des Königs. Ungesucht habe so die Erklärung der ägyptischen Urkunden Bestätigung, Erläuterung und Ergänzung unserer biblischen Nachrichten ergeben. — Eine Diskussion schlofs sich an diesen Vortrag nicht an, auch sonst hatte der Präsident die Einrichtung getroffen, dafs die allgemeinen Sitzungen nur durch die wissenschaftlichen Vorträge ausgefüllt werden sollten, deren Dauer auf ein bestimmtes Mafs beschränkt war; alle Debatten aber wurden den Sections-Sitzungen überlassen. Nach Schlufs der Sitzung begab sich die Versammlung 'zur Weinprobe' in den königlichen Hofkeller. Die weiten Räume dieses grofsartigen Weinlagers hatten sich aufgethan, in magischer Beleuchtung erglänzte im Hintergrunde von frischem Grün umkränzt, das bayrische Wappen, von beiden Seiten ragten die Riesenfässer hervor. In gesteigerter Fröhlichkeit bewegte sich im engen Raume die Versammlung wohl über eine Stunde lang. Nachmittags war, wie auch an andern Tagen, Gartenfest und des Abends Abendunterhaltung an verschiedenen freundlich gelegenen, gut ausgestatteten Orten veranstaltet.

In der zweiten allgemeinen Sitzung sprach Professor *Köchly* aus Heidelberg über '*Pyrrhus* und *Rom*'. In freier, schwungvoller Rede wurde der Epirotenkönig und seine Schlachten mit den Römern geschildert und eingehender

erörtert, welche Veränderungen durch diese Kämpfe das Kriegswesen der Römer erfahren habe. Schon in den frühesten Zeiten habe Rom eine phalangitische Taktik gehabt im Gegensatz zu dem zerstreuten Reitergefecht der nordischen Völker. Diese sei dann, nach Liv. XIII. 8 in eine Manipel-Stellung übergegangen. Während die Griechen im Quadrat gestanden, 8 × 8, seien die Römer in Form des Rechtecks, 6 × 10 aufgestellt gewesen; schachbrettförmig zogen sie gegen den Feind. Die Legion, 4720 Mann, habe ihre Einheit erhalten durch das Signum, wogegen die Griechen keine Fahnen kennen. Das Heer des Pyrhus sei das der Diadochenzeit, die Kavallerie sei in den Vordergrund, die Infanterie meist nicht in das Gefecht gekommen. Gegen diese, mit ihren 16 Fufs langen Sarisen einen Lanzenwald bildend, habe sich die römische Infanterie bei Heraklea matt und müde gearbeitet und sei dann gänzlich geschlagen worden. In Abwesenheit des Pyrrhus, 278 ff. habe man in Rom ebenbürtige Bewaffnung dadurch herbeigeführt, dafs man den ersten Gliedern das pilum gab, welches zum Stofs abgeschleudert ward; dafs man die velites mit der hasta amentata ausrüstete und endlich gegen die Elephanten Hilfsmittel erfand. Auch in Politik und Bildung sei die Wirkung des Krieges welthistorisch gewesen.

Es folgte der Vortrag des Prof. Christ aus München über die *Bedeutung des Namens Idyll.* Es werden die verschiedenen Ansichten über das Wort *εἰδύλλιον* durchgegangen. Einige führten es auf *ἡδύς ἡδύνω* zurück, ein süsses Lied; Andere meinen, es heisse ein kleines Bildchen, eine Naturscene, so Bernhardy, Vischer, Schiller in dem Aufsatz über naive und sentimentale Dichtung. *εἶδος* hat aber auch die Bedeutung Art und Weise, daher *εἴδη λόγου καὶ ᾠδῆς*. Sämmtliche Gedichte Pindar's haben verschiedene metrische und melische Form, *πρῶτον, δεύτερον, τρίτον εἶδος*. So liegt der Charakter des *εἰδύλλιον* in der Nettigkeit im Gegensatz zum *μεγαλοπρεπές*. Das Wort *εἰδύλλιον* ward in einer Zeit gebildet, als *εἶδος* die allgemeine Bedeutung „Gedicht" angenommen. Die Hirtengedichte Theokrits sind von Artemidor zusammengestellt mit Bion und Moschos im 1. Jahrhundert v. Chr.; sie sind noch nicht *εἰδύλλια* genannt, auch Virgil nennt seine Hirtengedichte Bucolica; der Name *εἰδύλλια* kann erst zwischen dem 2. und 6. Jahrhundert aufgekommen sein, da in den Inhaltsangaben der Theokritischen Gedichte durchweg das Wort sich findet. — Nach einer Pause wird in der Tagesordnung fortgefahren. Prof. Dr. July aus Innsbruck spricht über die griechische Heldensage im Widerschein bei den Mongolen. Nach den mongolischen Sagen, die von *Isaac Jacob Schmidt* 1836 mongolisch und 1839 deutsch herausgegeben sind, in 7 Büchern, theils in Prosa, theils poetisch, in kühner Bildersprache. Der Held ist Gesser, des Gottes Indra Sohn, dessen Leben in sieben Büchern erzählt wird. Der Charakter ist eine Verknüpfung der Schicksale des Herakles und Odysseus, wobei es an barocken Zügen nicht fehlt, wie bei Eulenspiegel. Fast alle Züge und Personen der griechischen Heldensage finden sich hier in grösserer oder geringerer Aehnlichkeit. Helena, Paris, der trojanische Krieg, auch hier 9 Jahre dauernd, Eumaios, Nausikaa und vieles Andere. Die Uebereinstimmung ist höchst interessant und auch die Abweichungen sind lehrreich für den Charakter des mongolischen Volkes. — Darnach sprach Prof. Dr. Wattenbach aus Heidelberg über die *ersten Lehrer des Humanismus in Deutschland.* Als solchen habe bereits Erhard (gest. 1827) *Peter Luder* nachgewiesen. Der Vortragende hatte in der kaiserlichen Hofbibliothek in Wien Luderi

epistolae eingesehen und entwarf daraus ein lebensvolles Bild des Mannes. Aber vor ihm habe der Italiener Arriginus auf der Plassenburg in Baiern, damals im Besitz der Hohenzollern, humaniora gelehrt, und als er gehört, dass in Heidelberg ein humanistischer Lehrer angestellt worden, habe er diesem einen seiner Schüler empfohlen. Dieser Lehrer in Heidelberg war Peter Luder, geboren zu Kislau in Baden, kam 1431 nach Heidelberg, reiste dann nach Italien und Griechenland, und nach der Heimath zurückgekehrt las er im Sommer 1456 die ersten humanistischen Collegia zu Heidelberg über die Briefe des Horatius und über Valerius Maximus, später über Seneca, dann über Ovid's Kunst zu lieben, um die Zuhörer mehr anzulocken. Als 1460 Krieg und Pest ausbrachen, gieng Luder nach Ulm, dann nach Erfurt; lehrte 1461 in Leipzig. Plötzlich erscheint er in Padua als Student der Medicin, kam aber bald als Docent der Medicin und humanistischen Studien nach Basel. Nach einem unstäten Leben finden wir ihn 1482 mit Rud. Agricola wieder in Heidelberg. Wie man auch über seinen leichtfertigen Lebenswandel denken mag, immer gebührt ihm das Verdienst, zuerst die Musen nach Deutschland aus Italien geführt zu haben.

Nach Schluss der zweiten Sitzung führte Herr Magistratsrath Heffner die Mitglieder der Versammlung zu den Sehenswürdigkeiten der Stadt, u. A. zu den ältesten Kirchen, auch zu einem neu erbauten Schulhause, in welchem Knaben von 6 bis 10 Jahren in den ersten Elementen unterrichtet werden. Das Alte wie das Neue gab Zeugnis von dem ernsten, auf das Hohe und Unvergängliche gerichteten Sinn, der hier stets bei Fürst und Bevölkerung geherrscht. — Nachmittags fand ein Festmal im grofsen Saal der Schrannenhalle, dem Sitzungssale der Versammlung, statt; die Klänge der Musik, heitere und ernste Reden hielten die Theilnehmer bis zum späten Abend vereint.

In der dritten allgemeinen Sitzung, am 2. October, sprach zuerst Prof. Dr. Stark aus Heidelberg über *Boeckh's Bildungsgang*. Der am 3. August 1867 heimgegangene Meister sei öfter auf den Philologen-Versammlungen erschienen: in Aller Gedächtnis lebe es noch, dass in Jena Boeckh und G. Herrmann Arm in Arm spazierend bewiesen hätten, wie segensreich diese Versammlungen durch persönliche Bekanntschaft und Ausgleichung aller Gegensätze wirkten; in Berlin habe Boeckh das Präsidium mit Hingabe und Virtuosität geführt. Aus diesem Grunde, besonders aber wegen seiner ausgezeichneten Forschungen, seiner hohen Lebensstellung und seines edlen Charakters zieme es sich, seiner an dieser Stelle zu gedenken. August Boeckh stamme aus einer alten bürgerlichen Familie, die in Nördlingen heimisch gewesen. Sein Vater sei nach Durlach, dann nach Carlsruhe gekommen. In letzterer Stadt habe B., der jüngste von drei Brüdern, früh den Vater verloren: von der Mutter, einer hochbegabten, beweglichen Natur, habe er die muntere Laune geerbt. Seine erste Ausbildung habe er 1791—1803 auf dem Carlsruher Gymnasium erhalten, das nach der von Sturm eingerichteten Anstalt in Strafsburg angelegt war. Unter den damaligen Lehrern ragten besonders hervor *Tittel*, der Philologie lehrte, ein Anhänger von Leibnitz und Locke, und *Boeckmann*, der Mathematiker und Physiker war, dem Boeckh seine mathematischen Kenntnisse und Fertigkeiten in astronomischen Berechnungen verdankte. Auch dem Verfasser der allemannischen Gedichte, Peter *Hebel*, dem gründlichen Kenner der orientalischen Sprachen, verdankte Boeckh vieles. Da die Schule ihre letzte Zu-

spitzung im theologischen Studium fand, ward Boeckh auch in die Epik und Dogmatik eingeführt, ja er hat auch in der Umgegend von Carlsruhe gepredigt. 1803 zog er auf die Universität Halle, zunächst um Theologie zu studieren. Der Einflus von F. A. Wolf und Schleiermacher führte ihn zu dem klassischen Alterthum, besonders zu Plato. 1806 kam er nach Berlin als Mitglied des Seminars für gelehrte Schulen; zugleich knüpfte er mannigfache gesellschaftliche Verbindungen mit dem Levy'schen und Mendelssohn'schen Hause, mit Buttmann, Heindorf, K. Schneider. 1807 habilitirte er sich in Heidelberg, befreundete sich mit Creuzer und verkehrte viel mit den Romantikern Brentano, Achim v. Arnim, Görres u. A.

Damals versuchte sich B. auch in poetischen Produktionen, in der '*Tröst-einsamkeit*' findet sich auch ein griechisches Sonnett von ihm neben Gedichten von Uhland, Justinus Kerner und Schlegel; noch in späteren Jahren dichtete er für seine Kinder Weihnachtslieder u. a. — 1811 ward er nach Berlin gerufen, wo er sofort in den alten Freundeskreis wieder eintrat. Seine ungewöhnlichen Eigenschaften hat er hier in ausgezeichneter Lebensstellung zum Wohle des Vaterlandes, zu ungeahnter Förderung der Wissenschaft entfaltet. Der Vortragende, der von der Familie des Verstorbenen mit der Abfassung seiner Biographie betraut ist, bittet um Unterstützung seines Werkes durch Beiträge, besonders durch Zusendung von Briefen Boeckh's; das Leben des seltenen Mannes sei ein hervorragendes Stück Kulturgeschichte des deutschen Volkes.

Der nächste Redner war Prof. Heinrich Brunn aus München über *Apollo von Belvedere*. Der Vortragende gab eine Revision der den Apollo betreffenden Fragen. Sowohl in der Vaticanischen, wie in der Stroganoff'schen Darstellung habe man einen Aigiochos, der durch die vorgehaltene Aegis in den Reihen der Feinde Schrecken und Entsetzen verbreitet. Weder die Stroganoff'sche Bronce, noch der Vaticanische Marmor sei Original, beiden liege ein gemeinsames Urbild zu Grunde, das in Bronce gearbeitet gewesen; der Vaticanische komme letzterem näher, als ersterer. Im Jahre 1866 habe der Bildhauer Steinhauser in Rom einen Apollokopf gefunden, den man für das Original gehalten habe. Eine genaue, sehr eingehende Analyse dieses und des Vaticanischen Kopfes, die beide in Gipsabdrücken der Versammlung vorgelegt wurden, that dar, dass der Steinhauser'sche Kopf der eines jugendlichen Athleten sei, nicht der des goldgelockten Apoll. Zum Schlus wird noch das Motiv des Aigiochos erörtert. Die Aegis bedeute das Sturmgewölk des Gewitters, das Alles mit Vernichtung bedroht. Nicht ohne Wahrscheinlichkeit vermuthe Preller, dass der Aigiochos mit der Gallischen Niederlage bei Delphi 279 v. Chr. in Verbindung zu setzen sei. Siegreich sei der Vaticanische Apollo auch aus diesem Kampfe hervorgegangen und Winckelmann's Urtheil von Neuem glänzend gerechtfertigt.

Nach diesem mit lebhaftestem Beifall aufgenommenem Vortrage sprach Prof. Dr. Herzog aus Tübingen über *das System der attischen Formenlehre*. Der Vortragende gieng aus von den Resultaten der vergleichenden Sprachwissenschaft und den gegenwärtig bestehenden Gegensätzen auf dem Gebiete der klassischen Sprachforschung und wies nach, dass die physiologischen Lautgesetze, auf denen die Bildung einer Mehrheit von Einzelsprachen beruht, nicht zu weit über die mündliche Tradition der Sprache hinaus versetzt werden dürfen in die Bildung der Schriftsprachen hinein; dass vielmehr, je weiter die Sprache litterarisch cultiviert werde, um so mehr andere Factoren logischer

und künstlicher Art herrschend werden. Zur Erkenntnis derselben habe man die Stufen der in historischer Zeit werdenden Sprache zu vergleichen und genau zu analysiren. So habe sich z. B. die attische Schriftsprache nicht unmittelbar von der Volkssprache aus gebildet, sondern von der homerischen aus vermöge einer Analogie, die Regel und Ordnung sich schuf theils nach den feststehenden Typen der Flexionsendungen und Eigenthümlichkeiten der homerischen Sprache, theils nach der dorischen Lyrik. Dass z. B. Ἀτρείδαο zu Ἀτρείδοο, dagegen τιμάομεν zu τιμῶμεν wird, läſst sich nicht lautlich erklären, ohne, wie Curtius gethan, Erscheinungen einer primären oder secundären Stufe der Einzelsprache auf die Tertiäre überzutragen. So begegnet also der Versuch, die griechische Schulgrammatik nach der vergleichenden Grammatik umzugestalten, praktisch und wissenschaftlich erheblichen Schwierigkeiten.

Den letzten Vortrag der dritten Sitzung hielt Herr Dr. **Ihne** aus Heidelberg über den *wissenschaftlichen Werth von Sallust's Catilina.* Sallust setze den Anfang der Verschwörung schon in das Jahr 64, und doch habe Keiner davon eine Ahnung gehabt, wie z. B. Cicero beweise in Cat. I. § 31, pro Murena § 81. Zur Krisis sei es erst gekommen, als die Demokraten im J. 63 dem Catilina durchaus das Consulat verschaffen wollten. Da habe Catilina seine Anhänger und allerlei Volk nach Rom gezogen, Zusammenkünfte gehalten und Versprechungen besserer Zeiten gemacht. Catilina ward vorgefordert und bekannte sich kühn als Haupt der Volkspartei. Die Wahl fand nach kurzem Aufschub bald nach der üblichen Zeit (Cic. pro Mur. 25. 26) ohne Störung Statt, Catilina ward wieder abgewiesen. Diese Vorgänge berichten Cic. pro Murena 26. Plut. Cic. 14, Dio C. 37, 29; die Versammlung der Verschworenen, die Sallust in das Jahr 64 setzt, gehört in diese Zeit. Die erste Catilinarische Rede Cicero's ist am 8. November gehalten, 19 Tage vorher, am 21. October, das Senatus Consultum ultimum gefaſst worden; in der zweitvorhergehenden Nacht waren die Verschworenen bei Laeca versammelt. Nach der Darstellung des Sallust müſste man glauben, dass zwischen dieser Versammlung und der Rede ein längerer Zeitraum gelegen habe, in welchem jener Senatsconsult gefasst worden. Er hatte vergessen, wodurch der Senat zu dem Beschlus veranlaſst worden. Plutarch im Leben Cicero's c. 15 u. im Leben des Crassus 13, Dio 37, 31 erzählen, Crassus u. A. hätten kurz vor dem 21. October dem Cicero anonyme Briefe gebracht, worin sie vor Catilina gewarnt würden. Auf diese Anzeige hin fasste der Senat den Beschluss, der die übrigen Ereignisse zur Folge hatte. Dadurch, dass Sallust diesen Vorgang auslässt, entstellt er die Ereignisse durchaus. Dazu kommt, dass er von Cicero ein durchaus ungünstiges Bild entwirft. Ueber Catilina urtheilt er vom Standpunkte der Gegenpartei, weshalb der Vortragende keine Spur einer Tendenzschrift in dem Werke des Sallust finden kann. Es fehle ihm nicht an gutem Willen, wohl aber an Befähigung; er habe den Zusammenhang der Verschwörung mit den politischen Kämpfen, die Rom bewegten, übersehen; daher müsse man sich hüten, diese Schrift des Sallust für ein historisches Meisterwerk auszugeben.

Die vierte allgemeine Sitzung eröffnete der Professor Dr. **Studemund** aus Würzburg mit einem Vortrage über den *antiquarischen Gewinn aus seiner neuen Collation des Gajus.* Die Wichtigkeit des Gajus für Philologen und Juristen sei allgemein anerkannt; Behufs einer genauen Vergleichung der Handschrift sei Redner von der Berliner Akademie der Wissenschaften nach Verona gesandt und übergebe jetzt die Resultate seiner Vergleichung der

Oeffentlichkeit. Nicht nur sprachlich biete die neue Ausgabe viele Aufschlüsse, sie bringe auch manche Fragen aus der Rechtsgeschichte ins Reine, besonders überraschend sei die Lösung der schwierigen Frage über das maius und minus Latinum. Hieran schlos sich der letzte wissenschaftliche Vortrag, *über die Entzifferung der assyrischen Keilschrift*, von Prof. Dr. Jul. Oppert aus Paris. Es wurden die Eigenthümlichkeiten der assyrischen Keilschrift, die verschiedenen Methoden über Entzifferung und deren Resultate für die Geschichte mitgetheilt. Von letzteren sei nur erwähnt, dass sich aus diesen Inschriften in völliger Uebereinstimmung mit der heiligen Schrift die genausten chronologischen Bestimmungen über die israelitische Königszeit entnehmen lassen.

Der letzte Gegenstand der Tagesordnung war *die Revision der Statuten*. Das Tageblatt No. 1 hatte die Statuten des Vereins nach der Berliner Fassung vom 3. October 1850 enthalten, im Tageblatt No. 5 ward ein revidierter Statuten-Entwurf vorgelegt, worüber Dr. Eckstein das Referat übernahm. Derselbe unterscheidet sich von dem ersteren besonders durch den Zusatz zu § 1. 'Der Verein etc. hat den Zweck:' 'Fragen der Organisation, des Unterrichts und des Schulwesens zu berathen und die gefassten Beschlüsse eventuell den betreffenden Landesregierungen vorzulegen'; ferner sollen nach Ermessen des Präsidiums aufser den früher berechtigten Mitgliedern auch andere Freunde der Wissenschaft zugelassen werden. Zu den ständigen Sectionsversammlungen gehören nach dem neuen Entwurf die paedagogisch-didaktische, die der Orientalisten, die der Germanisten und Romanisten und die archäologische. Dazu können durch den Präsidenten für besondere Gegenstände (für Kritik und Exegese, für Mathematik etc.) auf den Antrag von 20 Mitgliedern vorübergehend Sectionen gebildet werden; eine Section, die in drei auf einander folgenden Versammlungen zu Stande kommt, wird den ständigen beigeordnet. Nach kurzer Debatte ward der Entwurf en bloc angenommen.

Hierauf sprach der Vice-Prasident Prof. Grasberger das Schlusswort; in tiefempfundener und zu Herzen dringender Rede sprach er von dem Segen der Philologen-Tage, den sie für den Einzelnen, wie für die Gesammtheit des deutschen Vaterlandes haben. Wie jetzt im Süden, werde man im nächsten Jahre im Norden sich zu einmüthigem Wirken zusammenfinden. Nach herkömmlicher Weise sprach einer der letzten Präsidenten, Köchly, dem Präsidium den Dank der Versammlung aus.

Soweit die allgemeinen Sitzungen, in denen, wie uns scheint, diesmal der Schwerpunkt der Verhandlungen lag. Ueber die Sektionen können wir uns kürzer fassen. Die pädagogische Sektion verhandelte unter dem Vorsitz von Prof. Grasberger zuerst über einige Thesen des Dr. Simon aus Schweinfurt, betreffend den lateinischen Elementar-Unterricht, und entschied sich nach längerer, lebhafter Debatte für folgende Resolutionen: 1. Für den Elementar-Unterricht im Latein wird das Memoriren im Princip für unumgänglich nothwendig erkannt, ist aber auf ein möglichst geringes Mafs zu beschränken. 2. Das Hauptgewicht ist auf den Verkehr zwischen Schüler und Lehrer zu legen, (Instruktoren und Hauslehrer sind möglichst zu beseitigen). Ferner wurde über Thesen des Prof. Dr. Lechner aus Hof verhandelt, betreffend die Förderung des Unterrichts durch Anschauungsmittel; dankbar wurden vielfache Winke und Empfehlungen geeigneter Werke mit Abbildungen und Atlanten angenommen. Wegen des naturgeschichtlichen Unterrichts wurde eine Commission ernannt, bestehend aus den Herren Dietsch aus Grimma,

Buchbinder aus Pforta und Bopp aus Stuttgart, die den Gegenstand zur nächsten Versammlung vorbereiten soll.

In der archäologischen Sektion sprach Prof. Stark über den borghesischen Fechter, Prof. Christ über das römische Militärdiplom von Weifsenburg, Prof. Köchly über die hasta amentata, mit welcher Dr. Wafsmannsdorf auf dem Hofe der Maxschule, worin die Sektionssitzungen Statt fanden, interessante Versuche anstellte. Staatsrath Struve aus Odessa machte Mittheilungen über die bosporanischen Ausgrabungen, die wichtige Resultate geliefert hätten; er forderte zur Mitwirkung an diesen Nachforschungen auf.

In der Sektion der Germanisten und Romanisten erklärte Prof. Dr. Hildebrand aus Leipzig die Sitte der Höflichkeitsformen, z. B. das Hutabnehmen aus den Lehnsinstituten; über den Fortgang älterer und Begründung neuer litterarischer Unternehmungen ward berichtet.

In der kritisch-exegetischen Sektion endlich, die sich unter dem Vorsitz von Prof. Köchly gebildet hatte, ward zuerst der ursprünglich für die allgemeine Sitzung bestimmte Vortrag von Prof. Ahrens aus Coburg gehalten über die Rede des Königs Oedipus bei Sophokles v. 216—275 und die so viel getadelte Unordnung der Gedanken aus der Gemüthsaufregung des Königs erklärt. Dr. Eufsner aus Würzburg sprach über den kritischen Apparat zu Curtius. Der Pariser Codex No. 5716, der älteste aller Curtius-Handschriften, komme dem Archetyp am nächsten, er sei vor allem zur Grundlage der Kritik zu machen; zu vergl. desselben *Specimen criticum* ad scriptores quosdam latinos pertinens, Wirceb. 1868.

Zum Versammlungsorte für 1869 ist Kiel bestimmt, die Herren Prof. Forchhammer und Ribbeck sind zu Präsidenten gewählt worden.

In Sachen der Realschule ohne Latein.

Unter dieser Ueberschrift giebt das "Pädagogische Archiv 1868. Heft 9" einen Abdruck von Aufsätzen, welche Dr. Harms in der Oldenburger Zeitung veröffentlicht hat, betreffend die Errichtung einer Realschule erster Ordnung in Oldenburg neben einem bestehenden Gymnasium und einer bestehenden höheren Bürgerschule ohne Latein. Die Aufsätze des Dr. Harms selbst schliefsen sich, obgleich von bestimmten didaktischen Grundsätzen getragen, den speciellen localen Verhältnissen an, die in Frage kommen. Die sehr beachtenswerthe Tendenz des Ganzen ist aus den einleitenden Worten der Redaktion ersichtlich, aus denen wir das Wesentliche mittheilen, a. a. O. S. 678:

"Will man nicht bei den vielen und lauten Klagen, dass der lateinische Unterricht in unseren Gymnasien und Realschulen seine Frucht nicht trage, dass seine Erfolge ganz aufser Verhältnis zu der auf ihn gewandten Zeit und Mühe stehen — Klagen, wie sie jüngst wieder auf der Posener Direktoren-Conferenz laut geworden sind, daran denken, dass diese Schulen in der That leiden müssen unter den vielen Schülern, die für litterarische Studien nicht bestimmt und nicht befähigt sind, die ihr Zeugnis für den einjährigen Dienst, jenen Schulen wie sich selbst zum Besten, lieber in einer Realschule ohne Latein erlangen sollten, wo sie, bei einem einfacheren Unterrichtsplan, sicher eine weniger klägliche Rolle spielen würden?

Es entgeht ihnen dort freilich der Gewinn, den ihnen die lateinische Grammatik für ihre sprachliche Bildung bringen kann. Aber sie sind es ja eben, die siebzehnjährigen Tertianer, die ihre lateinische Grammatik nicht lernen, die, nicht einmal in den Elementen fest, mitten in lauter Anfängen die Schule verlassen. Und deshalb sollte, im Interesse der Schule ersten Ranges, neben einer jeden, ehe in ihr Klassen verdoppelt und Parallel-Cötus eingerichtet werden, für eine Realschule zweiter Ordnung gesorgt werden und zwar gerade für eine ohne Latein, denn eine andere wird natürlich immer die Tendenz haben, in die erste Ordnung zu kommen. Ja, diese Schulen müssten nicht nur die rechten Schofskinder sein für die grofsen Communen, in denen das Bürgerthum sich seiner bedeutsamen Stellung in der modernen Welt bewusst sein kann, sondern in ihrer Pflege sollten sie möglichst unterstützt werden von allen den Staatsbehörden, welche an erster Stelle für die Gymnasien und die Realschulen I. Ordnung zu sorgen haben."

Dr. Harms selbst hat zu einer Stelle seiner Aufsätze, nur die preufsischen Gymnasien und Realschulen erster Ordnung betreffend, eine durch die publicirte officielle Angabe begründete Zusammenstellung gegeben, deren Bedeutung nicht wird übersehen werden dürfen a. a. O. S. 659:

"Im Jahre 1863 hatten die 47 Realschulen I. Ordnung in Preufsen mit einer Gesammtzahl von 15450 Schülern nur 194 Abiturienten, davon widmeten sich aber 82 der Industrie und Oeconomie und nur 112 traten in den Staatsdienst, und das war noch ein günstiges Jahr. 1862 waren an sämmtlichen Realschulen I. Ordnung des preufsischen Staats nur 141 Abiturienten, von denen nur 79, 1861 nur 152, von denen nur 89, 1860 nur 122, von denen nur 69 in den Staatsdienst traten. Das macht im Durchschitt jährlich kaum 90 Abiturienten für den Staatsdienst, also auf 200000 Einwohner kaum 1. Darnach dürften wir also auf kaum 1½ Abiturienten für den Staatsdienst jährlich rechnen. (1866. Realschulen I. O. 15124 Schüler, 203 Abiturienten, davon 75 zur Oeconomie und Industrie, 126 in den Staatsdienst. L.)

Man wird mit Recht fragen, woher diese geringe Zahl in Preufsen? Die Antwort liegt sehr nahe; die meisten gehen durch's Gymnasium, und alle, die einen tüchtigen Kopf und regen Lerneifer haben, thun u. E. wohl daran. So finden wir denn 1863 in den 144 Gymnasien mit 42973 Schülern 1805 Abiturienten, und 1800 ist auch die Durchschnittszahl der 4 Jahre 1860—1863, d. i. auf 10000 Einwohner 1 Abiturient. Wir haben also bei nicht einmal 3 mal so viel Schülern über 10 mal so viel Abiturienten an den Gymnasien als an den Realschulen I. Ordnung. Fast ebenso ungünstig, wie sich die Zahl der Abiturienten stellt, stellt sich der Besuch der oberen Klassen. Da haben wir das Verhältnis der Zahl der Schüler

im Gymnasium:

in I. II. III. wie 4648 : 6911 : 9264 = 2 : 3 : 4.

in Realschulen I. Ordnung:

in I. II. III. wie 581 : 1789 : 3536 = 1 : 3 : 6.

Die Zahl der Primaner beträgt also in den Gymnasien ⅔ der Zahl der Sekundaner und ½ der der Tertianer, in den Realschulen I. Ordnung resp. nur ⅓ und ⅙. In den beiden oberen Klassen sollten normal 4/9 aller Schüler sitzen; in den Gymnasien sitzt dort wirklich über ¼, in den Realschulen I. Ordnung aber noch nicht ⅙ derselben. Also über ⅚ aller Schüler sitzen in den vier unteren Klassen und diese läfst man drei fremde Sprachen treiben! d. h. an-

fangen zu treiben. Denn wie es mit dem Abgange aus den unteren und mittleren Klassen bestellt ist, davon erhält man eine Vorstellung, wenn man erfährt, dass von den 15450 Schülern allein in dem Sommerhalbjahr 1863 aufser 24, die durch Tod, 323, die durch Schulwechsel, und 84, die mit dem Reifezeugnis abgingen, noch 1405 „zu anderweitiger Bestimmung" abgingen. Also von den abgehenden Schülern, deren Abgang nicht durch Tod oder Schulwechsel veranlafst war, gingen noch nicht 6 pCt. als wirklich reif ab, die übrige grofse Zahl, fast $\frac{1}{10}$ sämmtlicher Schüler, ging in einem halben Jahre ab „zu anderweitiger Bestimmung", d. h. doch wohl meistens in's Berufsleben."

SCHUL- UND PERSONALNOTIZEN.

Jubelfeier eines Gymnasiums.

Das königliche katholische Gymnasium Hedingen bei Sigmaringen hat am 27. August 1868, unter Hinzunahme des vorhergehenden und des folgenden Tages, sein funfzigjähriges Bestehen solenn gefeiert. Das als Einladungsschrift zu diesem Feste und zugleich zur öffentlichen Prüfung und Preisvertheilung ausgegebene Programm enthält vor den gewöhnlichen Schulnachrichten eine lateinische Festrede in 29 Alcaeischen Strophen und eine „Geschichte der Gründung und Entwickelung des Gymnasiums Hedingen", beides vom Rector Dr. Roman Stelzer. Aus der letzteren erkennen wir leicht, wie die Schule zu ihrer grofsen und in ihrem Kreise von allgemeiner Theilnahme begleiteten Festesfreude wohl berechtigt war, zumal, da sie sich aus sehr dürftigen, äufserlich wie innerlich beschränkten Anfängen und trotz mehrmaliger Gefahr, ganz einzugehen, doch unverdrossen zu ihrer jetzigen Bedeutung emporgearbeitet hat. Als „lateinische Schule", mit (nominell) 6 Klassen und 3 Lehrern, die aufserdem noch geistliche Aemter bekleideten, eingerichtet, wurde sie während ihrer ersten Periode zunächst Progymnasium und dann Gymnasium mit 7 Klassen und 5 Lehrern, und bestand in der zweiten Periode, welche der Verfasser vom Herbst 1840 bis dahin 1851 rechnet, mit manchen Erweiterungen, namentlich Hinzufügung von Realklassen, als solches fort. Zu der letztgenannten Zeit erfolgte eine hedeutendere Reorganisation des inzwischen unter preufsische Verwaltung getretenen Gymnasiums, das gegenwärtig aus 6 Klassen mit 13 Lehrern besteht. Die Schülerzahl, welche in der ersten Periode im Durchschnitt 25 betrug, ist allmählich bis auf 140 (Durchschnitt der letzten 10 Jahre) gestiegen und erreichte im Jahre 1868 die Zahl 158. Im Ganzen haben nach der Rechnung des Verfassers während der 50 Jahre etwa 1000 Schüler die Anstalt besucht, und zwar unter 6 Rectoren und 62 Lehrern. — Eine specielle Beschreibung der Festfeier findet sich in dem zu Sigmaringen erscheinenden „Donauboten". Jahrg. 1868. No. 18. 19 u. 25.

Personalnotizen
(zum Theil aus Stiehl's Centralblatt entnommen).

Als ordentliche Lehrer wurden angestellt: a) an *Gymnasien*: Dr. Bardt am Wilh.-G. in Berlin; Dr. Guttmann in Insterburg; Sch. C. Herford in Thorn; Dr. Hüttemann aus Neustadt in Braunsberg; o. L. Löns aus Culm in Deutsch-Crone; Dr. Tribukeit u. Dr. Frenzel in Rastenburg; Dr. Taubert am Friedr. Wilh.-G. in Berlin; Dr. Gesell am Friedr. Werderschen G. in Berlin; Dr. Herrmann am Cölln. G. in Berlin; Dr. Martin in Gnesen; o. L. Szymanski aus Tzermeszno am Marien-G. in Posen; Dr. Englich in Schrimm; Sch.-C. Scholz in Schweidnitz; Dr. Breysig aus Potsdam in Erfurt; Dr. Seeburg in Göttingen; Coll. Lehners in Lüneburg; Dr. Brockes und Dr. Heyer in Düsseldorf; Sch.-C. Hollenberg als Adj. am Joachimsth. G. in Berlin; Sch.-C. Weinling in Insterburg; Dr. M. Koch in Stolp; Sch.-C. Kobert in Treptow a. R.; Dr. Wesener aus Hadamar in Inowraclaw; Dr. Cuers in Bromberg; o. L. Hansel aus Sagan u. C. Seichtes in Glatz; L. Möser aus Dresden in Bielefeld; Sch.-C. Bauer in Düsseldorf; Dr. Waas in Elberfeld; L. Plagge aus Recklinghausen in Essen.

b) an *Progymnasien*: L. Woitylak aus Glatz und Rothkegel aus Sagan in Grofs-Strehlitz; Dr. Kemper in Gladbach; Dr. Wollseiffer aus Jülich in Cöln.

c) an *Realschulen*: o. L. Schumann aus Liegnitz in Reichenbach; Coll. Meyer in Stettin; Sch.-C. Hoche in Stralsund; Dr. Wangerin aus Berlin u. Dr. Trawinski in Posen; Hülfsl. Gadow in Potsdam; Dr. Fry in Neifse.

d) an *höheren Bürgerschulen*: C. Thieme Steinstrafse in Berlin; Dr. Brückner in Fürstenwalde; L. Grau aus Dirschau in Münden.

Befördert zu Oberlehrern: o. L. Walther am Gymn. in Potsdam; o. L. Dr. Weifs in Prenzlau; o. L. Dr. Weifs am M. Magdal.-Gymn. in Breslau; o. L. Struve am Gymn. in Sorau; Dr. Schneiderwirth in Heiligenstadt; o. L. Seck in Essen; o. L. Bader in Schleusingen; Dr. Döring, Dr. Naumann, Dr. Wetzel am Gymn. u. d. Realschule in Barmen; o. L. Plehwe an der Realschule in Posen.

Versetzt: Oberl. Dr. Sachse aus Rawicz a. d. evangel. Gymn. in Glogau; Dr. Pinzger aus Brandenburg als Oberl. an der König Wilhelms-Schule in Reichenbach; Coll. Schübeler aus Göttingen als Conr. a. d. Gymn. in Lüneburg; o. L. Zippmann aus Düsseldorf a. d. Progymn. in Schneidemühl.

Allerhöchst ernannt resp. bestätigt: Prof. Dr. Hagemann in Hildesheim zum Provincial-Schulrath in Hannover; Prof. Dr. Könighoff zum Director des Gymn. in Trier; Oberl. Dr. Liersemann aus Glogau zum Director der König Wilhelms-Schule in Reichenbach; Dr. Proske aus Glatz als Rector des Progymn. in Grofs-Strehlitz; Oberl. Dr. Schmitz als Rector des Progymnasiums in Cöln.

Druck von W. Pormetter in Berlin, Neue Grünstrasse 30.

ERSTE ABTHEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Ueber Recht und Unrecht der „traditionellen Schulgrammatik“ gegenüber der sprachvergleichenden Richtung, besonders für das Griechische.

Vor nun funfzehn Jahren hörte Schreiber dieses einen bewährten Schulmann und tüchtigen Kenner unserer Attiker, welcher in der eben erschienenen Grammatik von G. Curtius blätterte, in den aufrichtig gemeinten Stofsseufzer ausbrechen „Gott soll mich davor bewahren, dass ich je nach diesem Buche unterrichten müsse!“ Und erst neuerdings hat eine süddeutsche Warnungsstimme [1]) den würtembergischen Lateinschulen für den Fall, dass *die neue Richtung* d. h. Curtius Grammatik an ihre Thür poche, den vor allem gelehrten Publicum wissenschaftlich begründeten Rath ertheilt, sich ablehnend zu verhalten und ihr entgegenzutreten mit dem Archimedischen *noli turbare circulos meos!*

Allerdings liegen zwischen den beiden erwähnten Urtheilen 15 Jahre, in denen der deutsche Urtext der genannten Grammatik (von den zahlreichen Uebersetzungen in andere neuere Sprachen abgesehen) siebenmal neu aufgelegt worden, wenn auch die Gym-

1) „*Das Recht der traditionellen Schulgrammatik gegenüber den Resultaten der vergleichenden Sprachforschung*. Eine Inauguralrede, gehalten am 18. Juli 1867 von Dr. E. Herzog, a. o. Prof. der Phil. u. s. f. in Tübingen. Stuttgart J. Kleeblatt 1867.“ Es geschieht auf den ausdrücklichen Wunsch der geehrten Redaction, dass Schreiber dieses, der das Schriftchen erst jetzt zugeschickt bekommen, obige Frage zum Gegenstande einer Erörterung macht und dabei zugleich das in den Protok. der 3. Pomm. Directorenconferenz enthaltene, aber darum nur als Manuscript gedruckte Correferat in freier Weise erneuert. Leider sind ihm die interessanten Verhandlungen der 1. Preufsischen Directorenconferenz über denselben Gegenstand nur aus früherer flüchtiger Lesung oberflächlich bekannt.

nasien der altpreufsischen Provinzen daran am allerwenigsten schuld sein mögen. Aber Hr. Herzog hat ganz recht, wenn er bei seiner Erörterung zunächst von der genannten einzelnen Grammatik absieht, vielmehr die Sache allgemein fasst, die Tradition der Grammatik, besonders der griechischen historisch beleuchtet, und ihr dann die principiellen Resultate der vergleichenden Sprachforschung entgegenhält. So schildert er uns denn die Erfindung der Sprachgliederung durch Aristoteles und die Stoiker, die von den Alexandrinern weitergeführte Ausbildung der Formenlehre mit ihren Paradigmen von Declinationen und Conjugationen und mit Regeln und Ausnahmen, die Verpflanzung des so zustande gekommenen Schemas in die römische Grammatik und bis in die neuere Zeit u. s. f. Er betont dabei besonders, dass die traditionelle Grammatik (S. 11) „die Spracherscheinungen nach logischen und lautlichen Gruppen aus der Literatur heraus zusammengestellt, Regeln und Ausnahmen constatirt hat, wie die Literatursprache sie gebildet hatte, und schliefslich dazu gekommen ist, das System derselben richtig wiederzugeben." Die Principien der klassischen Schriftsprache sind ihm *analogia, consuetudo communis, suavitas aurium*, wenn auch die zwei letzteren untergeordnete Modificationen des ersteren herrschenden; zugeben aber muss er, dass eben jener Hauptbegriff bei den alten Grammatikern Verwirrung genug angerichtet hat, weil sie ihn zwar praktisch anwandten aber theoretisch verkannten. Als Hauptaufgabe der Grammatik erscheint ihm genaue Feststellung der Sprache in der klassischen Zeit, Angabe im einzelnen, was bei jeder Kategorie regelmäfsige Formation, was Ausnahme, was mundartliche Abweichung sei, und zwar (wenn ich recht sehe) fürs Lateinische und fürs Griechische mit gleichem Rechte.

Fürs erstere nennt er zur Verdeutlichung das Beispiel der Locativformen, die man neuerdings statt der bekannten Städtenamenregel habe einführen wollen, und sagt darüber wörtlich: „Die Schulgrammatik wird recht thun, jene Regel auch fernerhin vorzutragen wie bisher; denn wenn wir bei Plautus den Locativ noch selbst bei Appellativen finden, bei Cicero und Livius dagegen selbst bei Städtenamen nur ganz vereinzelt: so ist klar, dass die klassische Literatur kraft ihrer gesetzgebenden Gewalt jene Locativformen in ihrem Staate nicht mit Bürgerrecht duldete, dass sie dieselben als ihrer *ratio* widersprechende Anomalien behandelte, die logische Function aber, die in ihnen ausgedrückt war, nur nach rein lautlicher Analogie in verschiedenen Casus unterbrachte, wäh-

rend sie nach logischer Analogie unter einen Casus hätten untergebracht werden sollen. Die Formen *domi*, *ruri* dagegen liefs sie stehen als Adverbia loci, in denen der Begriff des Casus längst todt war" u. s. f. Dazu eine Anmerkung über die Locative bei Plautus, welcher vermuthlich „blofs Reste, die bereits adverbialer Natur waren, nur in gröfserer Anzahl als die späteren anwandte". — Aehnlich wie Hrn. Herzog hier „die gesetzgebende Stellung der Klassiker" d. h. der ciceronianischen Zeit gegenüber den früheren feststeht: so scheint er auch für's Griechische zu verlangen, dass vor allem der Sprachgebrauch der attischen Prosa als einzige Norm hingestellt, die homerischen und sonst mundartlichen Formen aber sowie die *κοινή* durchaus nur als Abweichungen von der Regel nebenher verzeichnet werden sollen. Ihr gegenüber werden uns die Principien der von der Sprachvergleichung geschaffenen Formenlehre etwa so charakterisirt. Ihr Stoff sei der ganze überhaupt vorhandene Sprachstoff, dabei in erster Linie die ältesten Formen; man reducire (mit Ausnahme der Interjection) alles auf Nomen und Verbum, bez. erstarrte Flexionsformen beider; um dies nachzuweisen, habe sie sich einen weiteren Abschnitt von grundlegender Stellung geschaffen, die Lautlehre, — die eigentliche Formenlehre aber in Stammbildungslehre und Wortbildungslehre gespalten — kurz sie löse durch solchen Apparat das System der Literatursprache auf.

Die gegebenen Andeutungen werden genügen, die Anschauungen des Hrn. H. zu skizziren; prüfen wir, inwieweit dieselben dem Sachverhalte, wie wir ihn auffassen, entsprechen. Zuvörderst also eine kurze Betrachtung über die Locative. Hr. Herzog unterscheidet genau zwischen Adverbien und Casus — lässt sich dieser Unterschied vom wissenschaftlichen Standpunkte aus, den derselbe ausdrücklich als den seinigen in Anspruch nimmt, überhaupt für die Literatursprache streng festhalten? Eine Hindeutung auf das innere Verhältnis der Reihen *πόθεν*; *Κορινθόθεν, ἐμέθεν, ἐκ Κρητῆθεν* — *πόθι*; *Κορινθόθι, Ἰλιόθι πρό* würde mir nichts helfen, da Homer nicht zur Literatursprache zählen soll — nicht viel mehr vielleicht, wenn ich anführe, dass Billroth § 136 seiner Lat. Schulgrammatik die Partikellehre einleitet wie folgt: — Die Partikeln sind „grofsentheils auf grammatischem Boden (d. h. durch Abänderung, besonders Declination solcher Redetheile, welche derselben fähig sind) entstanden, allein das Bewusstsein dieses ihres Ursprungs tritt bei ihrer syntaktischen Anwendung ganz zurück. — A. Adverbia sind entstanden 1) aus bestimmten Casibus

anderer Redetheile, a) aus dem Accusativ z. B. *multum*, *partim*, *foras* etc. b) aus dem Ablativ z. B. *tuto*, *forte*, *foris*“ etc. Dass Billroth kein Kind der Sprachvergleichung ist, beweist er zum Ueberfluss § 191 durch den (freilich mit § 136 Anm. 2 schlecht stimmenden) Satz „An einen besonderen Locativ ist in der griech. und lat. Sprache gar nicht zu denken und derselbe nur dem Sanskrit zuliebe angenommen worden.“ Man sieht vorläufig, nicht erst die Sprachvergleichung reducirt andere Redetheile als Nomen und Verbum auf erstarrte Flexionsformen beider. Indess wichtiger muss uns hier sein, was die alten lateinischen Grammatiker, ein Donat und Priscian, über unsere Frage sagen. Hören wir also zunächst den alten Donat, er sagt A. Gr. II, 13: Sunt multae dictiones dubiae inter adverbium et nomen, ut *falso*. — Sunt item adverbia loci, quae imprudentes putant nomina: in loco, ut *Romae* sum; de loco, ut *Româ* venis; ad locum, ut *Romam* pergo. — Also keineswegs, was Hr. H. beweisen wollte: weder *Romae*, noch *Romam* und *Româ* im localen Sinne sind ihm Casusformen. — Hören wir ferner Priscian XV, 6: Neque enim eo indubitanter adverbia esse accipimus, sed nomina vel pronomina esse dicimus loco adverbiorum posita per diversos casus: per genetivum ut *Romae*, per dativum ut *vesperi*, *forti*, *ruri*, per accusativum, ut *Romam*, *Athenas*. Also mehr als Hr. H. beweisen möchte: nicht nur *Romae* sondern auch *ruri* wird unter Casusformen untergebracht — wo bleibt da die gesetzgebende Gewalt der alten Grammatiker als der Interpreten der klassischen Literatursprache? Der gemeinsame Gedanke beider Grammatiker ist vielmehr der: sehen wir *Romam* als Casus an, so müssen auch *Romae* und *ruri* solche sein; ist jenes ein Adverbium, so sind alle drei Formen Adverbien. Auch andere schliefsen sich an Priscian an, aber da stört bei *domi* das fatale *Tolle me mu mi mis*; daher schon Melanchthon, der in der Syntaxis (C. R. XX, 360) wie jener nur Casus anerkennt (in declinatione tertia ablativo utimur, quibusdam etiam dativus placet: sum *Carthagine* et *Carthagini*), in der Gr. Lat. ibid. 294 sich à la Donat ausdrückt: „*Domi* locale est, ut *pater est domi*. Sic usurpatur adverbialiter. Interdum tamen et casum addimus, ut *est domi tuae*.“ Und dieser letzte Punkt ist wichtig genug; er beweist, dass in *domi* für Cicero keineswegs „der Begriff des Casus ganz todt war.“ Haben wir nebeneinander *domo tua*, *domum tuam*, *domi alienae*: so wird man keinem aufmerksamen Schüler vortragen dürfen, die beiden ersten Formen seien wirkliche Casus, *domi* dagegen ein Adverbium, dem gegen Sternenlauf und Schicksal, als sei es

auch ein Nominalcasus, ein Adjectivum als Attribut beigegeben sei. Je mehr man ihn in allem übrigen an grammatische Akribie gewöhnt hat, desto mehr muss man auch hier erwarten, dass er solche Behauptungen mit dem Begriffe des Adverbium völlig unzuträglich findet.

Hr. H. gibt nun auch zu, dass der Lehrer, wenn er überhaupt erklären will, „selbstverständlich seinen Schülern vom alten Locativ erzählen muss", allein die Grammatik scheint es darf das nicht, denn (sagt er) „die Regel darf nicht nach dem geschichtlichen Gange gebildet werden, sondern nach dem lebendigen Gebrauche der klassischen Sprache." Nun dann darf sie aber auch nicht blofs lauten „Die Singularia der 1. und 2. stehn auf die Frage *wo* im Genetiv" etc., denn *zu Mitylene* heifst doch ganz gewiss nicht *Mitylenes*. Dann darf die Grammatik auch nicht wie gewöhnlich um der Regelfassung willen den Schülern Formen wie *Lacedaemoni*, *Anxuri*, *Tiburi* u. a. entweder verschweigen (Ellendt-Seyffert § 191) oder überhaupt für Nebenformen des Ablativs erklären, etwa gar mit dem äufserst wissenschaftlich klingenden Zusatze, der Ablativ und Dativ seien ursprünglich noch nicht geschieden gewesen (Billroth-Ellendt); — darf auch nicht um der Regelfassung willen die Städtenamen als Casus voranstellen und *domi*, *ruri* etc. als irrationale Gröfsen hinten nachbringen. Es ist richtig, dass dem Römer der klassischen Zeit das Bewusstsein eines besonderen Locativ verloren gegangen war; *Athenis*, *Delphis*, *Karthagine* mag er, soweit er überhaupt Grammatik verstand, nur als Ablativ gefasst haben, sie mochten auf *wo* oder *woher* antworten; im übrigen sind die Endungen verschieden, und an die Erklärung des *ae* aus *a-i* sind unsere Anfänger aus Gründen nicht gewöhnt. Für dieselben könnte also die theoretische Einführung jenes sonst abgekommenen Casus nicht ohne eine gewisse Weitschweifigkeit geschehen, welche das sichere Behalten der Regel erschwert. Aber warum nicht etwa wie folgt?

> „Die Namen der Städte und kleinern Inseln sowie die Wörter *domus* und *rus* stehen auf die Frage *wohin* stets im Accusativ, auf die Frage *woher* im Ablativ. Auf die Frage *wo* lauten die Pluralia auf — *is* aus, die Singularia der 1. auf *-ae*, der 2. auf *-i*, der 3. theils auf *e*, theils doch seltener auf *-i*."

Dies die Hauptregel, an welche dann die Besonderheiten d. h. aufser *humi*, *belli*, *militiae* u. a., auch das nach falscher Analogie ge-

bildete *Curibus habitabat* anzuschliefsen wäre. [1]) Die höhere Stufe holt dann den Ausdruck Locativ nach, ohne dass sie zu sagen braucht „was ihr früher gelernt habt, ist eigentlich falsch.“ Hier hätten wir 1) was die Wissenschaft als falsch erwiesen hat, beseitigt zu Gunsten eines nicht falschen Ausdrucks, 2) dem Anfänger gegeben was er braucht und verstehen kann, und insofern jetzt auch die Appellativa in die allgemeine Regel eingereiht sind, ihm deutlichere Analogie gezeigt, also das Lernen erleichtert. Wo diese beiden Punkte zusammenfallen, da werden die Resultate der Sprachvergleichung stets zu benutzen sein; wo sie mit einander streiten, wird die Sache zweifelhaft und oft nach ethischen Principien zu entscheiden sein. Diese aber verbieten uns sicherlich, dem Schüler als wahr und gewiss zu geben, was die Wissenschaft als falsch erwiesen hat, auf die Gefahr hin, ihm später sagen zu müssen „Deine früheren Lehrer bez. ich selbst, haben dir, als du kleiner warst, falsches gesagt.“ Sie erlauben uns dagegen ihm hier wie in anderen Dingen zu sagen „merke dir das einstweilen so ohne nähere Erklärung, später wenn du verständiger geworden bist, werd' ich dir's noch deutlicher machen.“ Kann man ihm das wissenschaftlich richtige gleich sagen, ohne Verwirrung und Erschwerung des Lernens zu besorgen, desto besser. Unter Erleichterung des Lernens darf man aber ja nicht blofs verstehen, dass der Sextaner (würtemberg. Primaner), der Quartaner weniger Zeit braucht, die Regel und deren Anwendung zu lernen, bez. die Klasse mit 1 statt 2 Jahren zu absolviren (dabei wirken noch ganz andere Momente als die Sprachvergleichung), sondern auch, dass der Schüler in den folgenden Klassen mit um- und anders-lernen des früher gelernten keine Zeit zu verlieren braucht, sondern überall frischweg an das früher gelernte anknüpfen darf und kann.

Was wir in diesem vielleicht als Digression erschienenen Vorgefechte gewonnen, wird uns nun weiter bei Betrachtung der Griechischen Grammatik überhaupt von Gewinn sein. Auch für diese Sprache sollte nach Hrn. H. der Sprachgebrauch der klassischen Zeit (wol von 450 bis 300?) den eigentlichen Mittelpunkt der Grammatik bilden, alles andere nur als Abweichung nebenher notirt werden, ohne irgend welche historische Entwickelung der For-

---

[1]) Wem dies nicht gefällt, weil er gern einen Casus nennt, der möge immerhin sagen „auf die Frage *wo* steht im allgemeinen der Dativ, doch im Sing. der 3. meist die Endung — *e*, im Sing. der 2. stets — *i*. Er ist dann sowohl der Wissenschaft als der tradit. Grammatik gerechter geworden.

men anzudeuten. Also etwa, wenn wir recht verstehn: Für Ἀτρείδου sagen die Dorer Ἀτρείδα, die Ionier Ἀτρείδεω und -δαο, für οἴκου haben die Epiker auch οἴκοιο, für γένους andere γένευς und γένεος, für εἶ andere ἐσσί u. s. w. Ein mehreres über diese Abweichungen zu sagen, sie in eine Entwickelungsreihe zu bringen, sei gegen den Geist der traditionellen Grammatik. Nun es verlohnt sich wol der Mühe, dieser „traditionellen Grammatik" einmal schärfer ins Auge zu sehen und an einigen Beispielen der Antecurtianer zu prüfen, ob der genannte Begriff überhaupt ein einheitlicher ist, ob sie alle als anticurtianisch im Prinzipe gelten müssen.

Wir halten uns bei den eigentlichen Alten nicht auf, welche wie ein Gregor von Korinth sich in der That auf Angabe der Abweichungen beschränkten mit möglichst mechanischer Erläuterung, wie etwa 1) *Αἱ προσθέσεις τοῦ υ ἐπιφερομένου φωνήεντος Αἰολέων εἰσίν· οἷον χεύαντες ἀντὶ τοῦ χέαντες κτλ.* 2) *Αἱ προσθέσεις τοῦ ι τῷ ε ἐπιφερομένου φωνήεντος ἢ ἑνὸς τῶν ἀμεταβόλων Ἰώνων εἰσίν· οἷον ἕως-εἵως, ἕασεν-εἵασεν, κενή—κεινή κτλ.* Solchen Lehren verdanken wir denn Formen wie *θειός* für *θεός*, *θαλειρόν* für *θαλερόν*, *ἀνθειμόεν*, *ἱμμερτός* u. a. in den Oden einer modernen Sappho in der athenischen Zeitschrift *Νέα Πανδώρα* 1861 *σελ.* 118 *κτλ.*, mit denen ich die Leser billig verschone.

Vielmehr wenden wir uns sogleich zu den byzantinischen Flüchtlingen des 14. und 15. Jahrhunderts, welche den Abendländern eine praktisch brauchbare aber vollständige Uebersicht über ihre heimatliche Literatursprache gaben, zu Chrysoloras, zu Laskaris, dem Lehrer der edlen Mailänderin Ippolita Sforza. Da finden wir zunächst folgende zweimal 5 Declinationen:

I. *Διαίρεσις τῶν ὀνομάτων·* 1) *Αἰνείας, Χρύσης, λῃστής,* 2) *μοῦσα, τιμή,* 3) *Μενέλεως, εὔγεως, εὔγεων,* 4) *λόγος, ξύλον* — dies die vier gleichsilbigen. 5) *Αἴας, τρυγών, βῆμα, κόραξ κτλ.* — dies die ungleichsilbige.

II. *Συνῃρημέναι κλίσεις.* 1) *Δημοσθένης, ἀληθής, τεῖχος,* 2) *ὄφις, πόλις, σίνηπι,* 3) *βασιλεύς,* 4) *Λητώ, αἰδώς,* 5) *κέρας, κρέας, νοῦς, ναῦς, γραῦς.*

Dann die verschiedenen anderen Redetheile bis zum Verbum, dessen 13 *συζυγίαι* wie folgt geordnet erscheinen:

I. λείβω, τέρπω, γράφω — τύπτω
II. λέγω, πλέκω, τρέχω — τίκτω,
III. ᾄδω, ἀνύτω, πλήθω,
IV. φράζω, ὀρύσσω,
V. ψάλλω, νέμω, κρίνω, σπείρω
VI. ἱππεύω, πλέω, ἀκούω
} Συζυγίαι βαρύτονοι.

7) ποιέω-ποιῶ
8) βοάω-βοῶ
9) χρυσόω-χρυσῶ
} Συζυγίαι περισπώμεναι.

10) τιθέω-τίθημι
11) ἱστάω-ἵστημι
12) διδόω-δίδωμι
13) ζευγνύω-ζεύγνυμι
} Συζυγίαι εἰς-μι.

Ueberall methodisch sorgfältige Anordnung, übersichtliche Darstellung der einzelnen Formen, um die Sprache wo möglich wie eine lebende zu lernen, aber eben darum durchaus ohne ängstliche Beschränkung auf wirklich bei den alten Attikern vorkommende Bildungen, ja der Analogie zu Liebe oder nur aus Tradition bisweilen mit haarsträubenden Wortformen gemischt. Zwar ἀνήρ hat richtig im Genetiv ἀνέρος, καὶ προσθέσει τοῦ δ καὶ συγκοπῇ τοῦ ε ἀνδρός: aber von τύπτω lautet der Opt. Aor. Act. τύψεια, τύψειας, τύψειε, von εἰμί neben dem Impf. ἦν das Plusqpf. ἤμην, der Imperativ ἔσο, von δίδωμι das Paullopostf. δεδόσομαι, das Fut. med. δόσομαι u. s. w. Gewissenhafter schon ἄχρηστος μέσος ἀ. ἐν. δωκαίμην, δωκάμενος κτλ. in den aus Chrysoloras gezogenen Erotemata Guarini, einem zu Tübingen in dem Jahre, da Melanchthon dort seine Studien fortzusetzen begann, von seinem Lehrer Simler herausgegebenen Büchlein.

Vielfach anders schon Melanchthons eigene, ihn selbst so wenig befriedigende und trotzdem von 1518 bis 1544 siebzehnmal aufgelegte und auch dann in neuen Bearbeitungen oft wiederholte Grammatik, sowie die trefflichen Erotemata Gr. Linguae des Ilfelder Michael Neander 1577. Noch fehlt es in beiden nicht an Unformen, wie Parad. γόνυ gen. γόννος woher γουνός, μάκαρς gen. μάκαρτος, ὁ υἶϊς gen. υἷϊος — υἱος, τύψεια wie oben; aber es erscheint schon ἴσθι neben ἔσο, das Plusqpf. ἤμην ist verschwunden, ἐντί wird neben εἰσίν erwähnt, bei dem äol. Digamma ϝελένη für Ἑλένη auf Quintilian verwiesen. Die Declinationen und Conjugationen sind die Laskarischen, aber in der Vorrede zu dem 1525 erschienenen Griech. Lesebuch (Institutio puerilis literarum Graecarum) lesen wir u. a. „Vocalium discrimina et cognationes

non sunt negligendae. Quae quia pueris insolentia et nova sunt, non male fecerit magister, si docuerit sane nostrae linguae vernaculis exemplis *ich sprach* — *sprechen* — *ich sprich; ich las* — *lesen ich lis.* Mutarum in se transitiones ad affinitatem pertinent et minime sunt negligendae: *schreiben* — *schrifft*, ut *β* — *φ*.“ Also nicht blofs Herleitung einer Form aus der andern wie *γουνός* aus *γόνυος*, sondern sprachvergleichende Winke über das altklassische Gebiet hinaus schon bei Melanchthon. Und Mich. Neander scheidet mit besonderem praktischen Blick und Geschick bei allen Paradigmen die Grundform von den Endungen.

Nehmen wir Act davon, dass man damals bereits in wenigen Jahrzehnten die Nothwendigkeit einer Unterscheidung eingesehen zwischen der Methode, wie die Elemente des Lateinischen und wie die des Griechischen den Schülern beizubringen seien. Der erste Grund lag offenbar darin, dass das Latein mehr noch als die griechische Sprache unter den lebenden rangirte, so dass die Trotzendorfe hoffen konnten, der Knabe werde es ebensowol durch die Praxis und vieles Sprechenhören d. h. durch unbewusste Regelabstraction lernen, als durch die Paradigmen und deren Einübung und Erklärung. Der zweite ist, dafs der angehende Grieche (damals noch mehr als jetzt) durchgehend älter ist als der lateinische ABCschütze, und eben schon durchs Latein geschult; unwillkürlich also wurde der denkende Lehrer, indem er den Lernstoff für den Standpunkt des Schülers zurecht zu machen suchte, darauf geführt, beim Griechischen mehr Fassungskraft vorauszusetzen als beim Latein. Einen dritten Grund find' ich darin, dass die griechische Sprache durch ihre ganze Organisation mehr dazu einlädt, ihren Formenreichthum übersichtlich zu machen, indem man das Gemeinsame und Ursprüngliche vom neuhinzukommenden wechselnden, d. h. die Flexionsendungen vom Wortreste, dem Stamme, trennt. (Vgl. Verh. d. Hall. Philologenversammlung 1867, S. 96). Ich möchte diesen zu einem vierten erweitern, dass, so lange Griechisch in Deutschlands Schulen getrieben wird, man fast gleichzeitig Autoren liest, die drei bis zehn Jahrhunderte auseinanderlagen — begann doch Magister Philippus seine Wittenberger Thätigkeit mit der Herausgabe einer Homerischen Rhapsodie und zugleich des Briefes Pauli an Titus; dass also das unwillkürlich sich aufdrängende Bewusstsein, *Μουσάων, βασιλῆος, γένεος, ἀνέρος* seien älter als *Μουσῶν, βασιλέως, γένους, ἀνδρός* natürlich zu der Vermuthung führte, die späteren Formen seien aus den älteren entstanden. Gaben dies schon die alten Nationalgrammatiker bei

einigen Formen zu: so lag es dem der Wahrheit und den Ursachen überall nachforschenden Sinne der deutschen Gelehrten nahe, auch bei den andern die Nachweisung zu versuchen, und es ist nur zu verwundern, dass es bei andern wie *θείω — θέω — θῶ, ἐσσεῖται — ἔσσεται — ἔσεται — ἔσται* verhältnismäſsig so spät gelang.

Wir überspringen einen Zeitraum von zweihundert Jahren, und gehn über die Hallische Grammatik (1709 ff.) sowie die *Marchica Graeca* (1730 ff.) sofort zu Ph. Buttmann (seit 1792) über, dessen Neuerungen durch G. Hermann *De emendanda ratione gramm. graecae* (1801) theils unterstützt, theils hervorgerufen wurden, sowie zu A. Matthiä (Ausf. Gr. 1807, Auszug daraus 1808). Da finden wir denn z. B. bei letzterem keine Spur mehr von jenen alten 5 einfachen und ebensoviel zusammengezogenen Declinationen; an ihre Stelle sind infolge Zusammennahme der letzteren mit den ersteren und sodann Vereinigung je zweier älteren die jetzt üblichen drei getreten, offenbar aus sprachvergleichenden Principien, nämlich um eine den lateinisehen mehr innerlich entsprechende Reihe zu gewinnen, nicht mehr bloſs äuſserlich wie dort nach der an den Stamm gehängten Genetivendung geordnet. Eine Reihe von meist scharfsinnigen Beobachtungen und Vermuthungen über die Sprache sind verwerthet, um den systematischen Charakter ihres Baues und die Parallelität mit dem Lateinischen mehr hervortreten zu lassen, und auch dadurch indirect das Lernen zu erleichtern. So geht jenen Declinationen eine Zusammenstellung des allen dreien gemeinsamen voraus (§ 64), nebst der damals vielfach für wahr gehaltenen Bemerkung, dass der Dualis in der ältesten griechischen Sprache insbes. der äolischen Mundart so wenig existirte als in dem „aus letzterer abgeleiteten“ Latein. Es folgt eine Uebersicht der Endungen, dann erst die Paradigmen — wie auch bei der Conjugation dieser synthetische Weg beliebt ist, statt erst die fertigen Literaturformen zu geben und sie dann zu analysiren und zu seciren. Wir lernen als gewiss, dass der Artikel „in der alten Sprache *τός, τή, το* lautete“, daſs *εἰμί* vieles von der ursprünglichen Form *ἔω* bildet, und so manches andere. Auch wer die Ergebnisse der vergl. Sprachforschung „der imposantesten wissenschaftlichen Errungenschaft der neuesten Zeit“ (Herzog S. 9) nicht genau kennt, weiſs heutzutage wol, welch wunderliche Hypothesen der sel. Matthiä darunter für ausgemacht gab. Aber was fast noch schlimmer war: zwischen und neben diesen Versuchen, die Sprache geschichtlich zu begreifen, die Entstehung der Formen aus Stamm und Endungen nach-

zuweisen, stehen überall völlig unwissenschaftliche, die Sprache ganz mechanisch behandelnde Regeln und Weisungen. Den Genetiv bildet *μήν*, indem es *ος* an den Nominativ hängt, *τριήρης* indem -*ς* es in -*ος* verwandelt und *η* verkürzt, *φύλαξ* indem es *ξ* auflöst und -*ς* in -*ος* verwandelt; wir finden neben *μήν*. *μην-ός* abgetheilt *ποιμ—ήν*, *ποιμ—ένος*; *λέων*, *λέον—τος*; *γίγ—ας*, *γιγ—αντος*. Der Dat. pl. scheint ihm ursprünglich vom Nom. plur. auf — *ες* durch Anhänguug eines — *ι* entstanden, so dass die Neutra eigentlich alle — *ες* hatten: *πατέρες*, *πατρέσι* — *πατράσι*, und so fort.

Aehnlich, aber vorsichtiger in den Hypothesen und gleichmäfsiger in der Behandlung erscheint Buttmann, dessen *Editio princeps* (bekanntlich eine Prinzenausgabe, wie die des Laskaris ein Prinzessinleitfaden) mir freilich nicht vorliegt; ich citire zunächst die älteste Ausgabe der Schulgrammatik von 1812. Dabei zu bemerken ist für die jüngeren, dass namentlich der *Lexilogus* von 1818 dann die Besonnenheit der Buttmannschen Methode achten lehrt, ja bisweilen schon eine Prolepsis Grimmscher und Boppscher Resultate von seinem Standpunkte aus zeigt. Voran also geht in der Grammatik eine systematische Lautlehre, welche die Verwandlung der Laute aufzeigt und den Lehrling für gehörige Unterscheidung von Wurzel oder Stamm und Endung vorschult, jedoch mit der Vorsichtsmafsregel, in der Regel die nicht wirklich nachweisbaren Heischeformen sowie die angenommenen Stämme durch Majuskeln kenntlich zu machen und dem Missbrauche so weit möglich zu entziehen: *ΘΡΙΧ* nom. *θρίξ*, *ΜΕΓΑΛΟΣ* — *μεγάλου*, *ΘΑΦ* — *θάπτω*, *ἝΧ* — *ἔχω*, *ΓΕΝΩ* — *ἘΩ* — *ἸΩ* — *ΔΕΙΚΩ* als Grundlage für *γίγνομαι*, *εἰμί*, *εἶμι*, *δείκνυμι*.

Die Declination ordnet er wie Matthiä, aber er beginnt diese ganze Lehre sofort mit der Regel „bei jedem zu declinirenden Worte muss man unterscheiden die Casusendung und den Stamm.“ Consequent freilich trennt er letzteren erst bei der 3. Declination. Beim Lesen (heifst es hier) müsse man stets aus den Cass. obl. auf den Nominativ schliefsen können, daher muss der Anfänger letzteren aus dem Stamme zu bilden wissen; dieser, „auf den alles ankommt, ist im Genetiv (vor — *ος*) gewöhnlich unverfälscht.“ B. erkennt mit Bestimmtheit, dass wie *μην* — so auch *σωματ-*, *γιγαντ-*, *λεοντ-*, *ποιμεν-* die Stämme sind, erstere also das *τ* nicht im Genetiv erst angenommen, sondern im Nom. und Vocativ nach bestimmten Lautgesetzen verloren haben. Aber er gibt der Erkenntnis, dass der Stamm nur gewöhnlich, nicht immer, vor -*ος* unverfälscht sei, keine weitere Folge: bei *βασιλεύς* ist ihm *βασιλε-*,

bei *τέλος* ist *τελε* der Stamm, daher er denn die Formen *βασιλεῦ*, *-εῦσιν*, *-εύτερος* direct aus dem (willkürlich statt *βασιλης* eingetretenen) Nominativ entstehen lassen, *βασιλεύω* wie *δουλεύω* bilden muss. Er observirt zwar, dass es gar keine Neutra auf *-ξ* und *-ψ* gebe, aber das Nominativ-*ς* kommt nach ihm doch nur „im ganzen“ mehr dem Masc. u. Fem. zu als dem Neutrum. Er unterscheidet klar und gewissenhaft zwischen dem Nominalstamm (*σωματ-*) und dem eigentlichen Wortstamm in Bezug auf Etymologie, aber letzterer ist ihm *σωμ-*; ja da auch bei *τυπτοντ-*, *γαλακτ-* sich nicht beweisen lasse, ob das *τ* zum Stamme überhaupt gehöre: so erscheint es ihm immerhin „möglich“, dass bei *σωμα-τ-ος* das *τ* eingeschaltet sei; von einem Suffix *-ματ* (lat. *mento*, *-men*) verräth er hier keine Ahnung. Er unterscheidet gut, was vor ihm keiner gethan, *χαρίεσι* von *τυπεῖσι*, meint aber wie Fem. N. S. — *εσσα*, so müsse auch der Dat. pl. eigentlich *χαρίεσσι* statt *χαρίεσι* geheifsen haben. So unterscheidet nun B. eine dreifache Nominativbildung: 1) Annahme eines -*ς*, 2) Abwerfung des -*τ* ohne Annahme des -*ς*, 3) Wandlung des Endvocals (soll heifsen des Vocals der Endsilbe). Da er unter 3) solche die nach seiner Ansicht blofs den Vocal dehnen, zusammenfasst mit anderen, welche Vocaldehnung und Sigma vereinigen: so liegt auf der Hand, dass die Eintheilung logisch eigentlich heifsen müsste 1) Annahme eines -*ς* *a*) mit Vocaldehnung, *b*) ohne dieselbe, 2) Nichtannahme eines -*ς*, *a*) mit Vocaldehnung, *b*) ohne dieselbe.

Für die Contracta stellt er die lediglich aus der Praxis gezogene, in ihrem Grunde nicht begriffene Regel auf, dass der Acc. pl. contractus dem Nom. pl. gleich laute, findet es aber begreiflicherweise „merkwürdig und ungewöhnlich“, dass *γρᾶες* von *γραῦς* (wofür er von seinem Stamme *ΓΡΑ* auch regelrechtes *γρᾶς* erwarten musste) ebenso wie *γρᾶας* wieder zu *γραῦς* werden könne, desgleichen später, dass bei der Composition die auf — *ις* nie *εο* sondern -*ι* oder -*ιο*, die auf — *υς* aber entweder — *υο* (wenn Genetiv — *υος*) oder -*υ* (wenn Gen. — *εος*) bilden: *λεξιθηρεῖν*, *πολιοφυλακτεῖν*, *πηχυαῖος*, *δακρυοποιός*.

Bei der Comparation der Adjectiva dringt er nicht bis zur Erkenntnis des Stammes und dessen Behandlung vor, sondern hängt -*τερος* bald an den mehr oder weniger veränderten Nom. masc. bald an das Neutrum an — ohne erkennbares Princip; die Formen *κουφότερος*, *γλυκύτερος*, *μελάντερος*, *χαριέστερος*, *σαφέστερος*, *μακάρτερος* bedürfen bei ihm sechs verschiedene Regeln über die Gradusbildung, wozu noch eben so viele andere tre-

ten, um die abweichenderen σοφώτερος, φίλτερος, γεραίτερος, μεσαίτερος, σωφρονέστερος, λαλίστερος zu erklären.

Auch in der Conjugation finden wir trotz Beibehaltung des dem Schulmeister begrifflich so nahe liegenden uralten Paradigma τύπτω im übrigen die alten sechs Conjugationes barytonae ohne Respect vor der Tradition ziemlich durcheinander geworfen. Die Paradigmen folgen vielmehr 1*d.* τύπτω, 6. παιδεύω, 1*bc.* λείπω, γράφω, 2*c.* ἄρχω, 4*d.* σκευάζω, κομίζω, 4*b.* φυλάσσω, ὀρύσσω, 5*a.* ἀγγέλλω. Allerdings liegt der Aenderung die Erkenntnis zugrunde, dass der reine Stamm (Verbalstamm) vom unreinen (Präsensstamm) zu trennen sei, also weder ὀρύσσω mit φράζω (statt mit τρέχω), noch φράζω mit ὀρύσσω (statt mit ᾄδω) verbunden werden könne; die Verbalstämme werden nun consequent nach dem Charakter classificirt. Aber die Unterschiede jener einzelnen Klassen werden nicht mehr getrennt behandelt, sondern die Conjugation der Klassen 1—4 nebst 6 als eine gemeinsame und zwar nach den einzelnen Temporibus betrachtet; unter den Paradigmen folgt dann auf τύπτω sobald möglich das Verbum purum, als dasjenige, welches die Endungen neben dem Stamme am deutlichsten zeigt, dann erst folgen wie früher die Verba liquida als eine besondere Klasse. Jeder der nach Buttmann unterrichtet hat, weifs gleichwohl, wie häufig unachtsame Schüler von Wörtern wie λύω das Perf. p. λέλυμμαι bildeten, τύπτω war ja doch ihr Hauptparadigma.

Es folgt die Conjugation auf -μι nach den alten vier Paradigmen, noch nicht zurückgeführt auf die beiden Hauptklassen, der den contractis und der den barytonis entsprechenden, sodann die Anomala, und ein Versuch dafür durch Nachweisung der „Synkope und Metathesis" u. ähnl. einige Hauptgesichtspunkte aufzustellen. Mangel an Rücksicht auf die wirklich vorkommenden Formen wundert bisweilen, z. B. wenn er, statt die reduplicationslose Präsensbildung an φημί — ἔφην — φησί — φαμέν — φάθι — φάτε klar zu machen, wie θέω, θέει, θέε so auch frischweg bildet

θημι — ἔθην — θησι — θεμεν — θεθι — θετε.

Dass Buttmann die wissenschaftliche Erkenntnis des Sprachorganismus nach Mafsgabe des Gesichtskreises seiner Zeit sehr wesentlich gefördert, ist zum Ueberfluss oben ausdrücklich anerkannt worden; im ganzen gilt wohl auch, dass er mit anerkennenswerthem Takte dieselbe zu vereinigen strebte mit Erhöhung der Lehrbarkeit; dass er dabei mehr noch als die früheren die Behandlung des Griechischen von der des Lateinischen entfernen musste, ist klar. Während fürs Lateinische es bis auf den heutigen Tag wohl kaum

einer Schulgrammatik eingefallen ist, bei *tango* ein Thema *TAGO* daneben zu stellen, woraus Perf. und Sup. gebildet seien wie *cecini* und *cantum* von *cano*: so führte B. fürs Griechische nicht nur einen Verbalstamm überhaupt, sondern innerhalb der Verbalflexion wieder einen einfacheren neben dem verstärkten ein, ein „ungebräuchliches Thema“ *ΤΑΓΩ*, *ΚΡΥΒΩ*, *ΦΡΑΔΩ*, *ΛΑΒΩ—ΛΗΒΩ*, leider auch *ἘΩ*, *ἙΩ*, *ΕΙΔΩ* und andere neben *τάσσω*, *κρύπτω*, *φράζω*, *λαμβάνω*, *εἰμί*, *ἕννυμι*, *οἶδα*. Während lat. Schulgrammatiken (von Möller weiter unten, Vanicek kenne ich nicht näher) trotz *es-se* und *fieri* schwerlich die Infinitivendung auf *-esi* ansetzen und daraus *-eri -ere* entstehen lassen: lehrt schon Buttmann in natürlicher Anlehnung an *ἵστασαι*, *λέλυσαι* durchweg, dass in der 2. p. s. med. die Endung *-σαι* angesetzt werde, dann aber zwischen dieser und dem Bindevocale regelmäfsig ausfalle und bei den Attikern Contraction beider eintrete, obgleich es für den Atticismus und die *κοινή* vollkommen hinreichte *λύομαι* — *λύει* (*λύῃ*) — *λύεται*, für Homer *λύεαι* lernen zu lassen.

Gewannen Buttmanns Neuerungen nach und nach auch im Auslande Anerkennung, namentlich durch Burnouf (1813) in Frankreich und Italien: so versuchte in Deutschland alsbald Thiersch (seit 1812, 3. Aufl. 1826) einen noch wissenschaftlicheren Weg, nicht selten auf Kosten bequemer Lehrbarkeit für den Anfänger. Sonderung des Stammes von den Endungen, Erklärung der Anomalien, Zusammenfassung der einzelnen Erscheinungen zu systematischer Uebersicht, Vergleichung der griech. Spracherscheinungen mit denen anderer Sprachen besonders der Muttersprache — erscheint hier noch entschiedener als Princip. Denen, welche mehr als Buttmann suchten, gefiel er vor allen und mit Recht; andererseits sind nach heutigem Mafsstabe gemessen seine Irrthümer noch zahlreicher, da er sich häufiger als jener auf ein zu seiner Zeit noch unerhelltes Gebiet wagte.

Gründlich, geistreich und vielfach lichtgebend behandelt er gleich in einer 55 Seiten (in der „Gr. Grammatik“) umfassenden Einleitung die Lehren von der Schrift, den Lauten, den Silben, den Wörtern und dem Tone, bald historisch bis zu den ältesten Inschriften zurückgehend (also auf die „Literatursprache“ keineswegs beschränkt), bald in zum Theil wunderlichen Parallelen das neueste Deutsch und dessen Accent vergleichend. So soll sich die Betonung von *σῶμα* zu *σωμάτων* genau verhalten wie *Freúde* zu *freudénreich*, die Enklisis in *εἰπέ μοι* genau dieselbe sein, wie in *schweigé doch*. In der Declination (30 Seiten) geht auch er von

einer gemeinsamen mehr oder weniger noch erkennbaren Beugung aller Substantiva aus. Vollkommen richtig erkennt er, dass die Wortstämme der 1. Declination auf -*α*, die der 2. auf -*ο* endigen, aber im weiteren lässt die Begrenzung seines Horizonts auf die beiden altklassischen Sprachen nebst den modernen (vom Hebräischen abgesehen), sowie Mangel an voller Einsicht in das historische Verhältnis der Dialekte, die noch kein mit Boppschen Hülfsmitteln arbeitender Ahrens so übersichtlich vorgeführt hatte, ihn nicht selten fehlgreifen. Im Voc. *Μοῦσα* erkannte er den reinen Stamm, *λόγε* dagegen soll aus *λόγο-ε* —, der acc. plur. *Μούσας*, *λόγους*, aus *Μούσαας*, *λόγοας* entstanden sein, nur damit die Endung mit der 3. Declination stimme; wie das argolische *λόγονς*, das äol. *λόγοις* damit zurecht kommt, kümmert ihn nicht. *Ἑρμείας* ist ihm noch gedehnt aus *Ἑρμέας*, *οἴκοις* aus dem hypothetischen *οἴκοο*. Die Dative *Μούσαισιν*, *λόγοισιν*, *μησίν* ergeben ihm die gemeinsame Endung -*ισιν* oder *ϝισιν*, was ihm = *φιν* ist, wie er denn gelegentlich selbst hom. *ἐφεύρομεν* als *ἐϝεύρομεν* erklärt — daher auch *κλισίῃσιν* aus *κλισιηϝισιν* entstanden ist. Die dritte Declination zeigt gegen Buttmann manchen Fortschritt, wie wenn *βασιλεύς*, *ναῦς*, die nur durch Erweichung von *ϝ* unter die Pura gekommen seien, aus *βασιλεϝς*. *ναϝς* erklärt werden, daneben aber führt er *βους* -*βοός* trotz des daneben stehenden lat. *bôs* -*bovis* (dor. -*βῶς* -*βοϝός*) unbegreiflicher Weise als „anomal" auf, vielleicht weil die dem *Εἰρηναῖος Θύρσιος* geläufige neugriechische Aussprache hier durch kein *βοϝς* zu Hülfe kam. So hat denn auch bei ihm der Stamm *τελε* im Nom. -*ς* angenommen und dabei „der schwachallende *ε*-Laut zum vollen *ο* sich erhoben." Häufig gibt er eine oder mehrere nicht existirende Zwischenformen zur Begründung des üblichen z. B. *πατερσιν*-*πατρσιν*, um *πατράσιν* zu erhalten, weist auch mit Vorliebe verschiedene Stämme nach, z. B. bei *ναῦς* und *γραῦς* sowol *να*, *γρα* als *νη*, *γρη* — *νε*, *γρε*; der letztgenannte habe sich am reinsten in dem (nhd.) *Greis* erhalten, das er (unbekannt mit dem nibelungischen *gris*) in *Gre*—*is* zu trennen scheint. — Noch mehr heutzutage unhaltbares begegnet in der Conjugation, so verdienstlich auch hier u. a. seine strengen Stammtheilungen waren. Dem Verbum *εἰμί*, dessen Formen *ἐστίν*, *ἐστόν* ebenso aus *ἐτί*, *ἐτόν* gebildet seien wie *τετέλεσμαι*, *ἤκουσμαι* aus den Formen ohne *σ*, schickt er nachstehende Bemerkung voran: „So zeigt *εἶναι* mit *seyn*, *ἰέναι* mit *eo* und *gehn* verglichen, dass ihm dort *σ*, hier ein Kehlhauch beiwohnte. — Neben *ε* hatte eine andere Analogie *ι*, wovon *ἴω*,

vgl. *gi* thüringisch statt *geh*, und *si* in *g'si* schwäb. statt *gewesen* [anscheinend also *ge-sen*], was auf ganz gleiche Urbildung hindeutet."

Worin bei all solchen damals nur zu entschuldbaren Fehlgriffen im einzelnen Thierschs grofse Verdienste auch für die Formenlehre bestanden, ist angedeutet; keines der geringsten finden wir darin, dass er (entschiedener noch als Buttmann in der Grammatik) dem Dialekte Homers, „von dessen genauer Kenntnis alle Erforschung griechischer Sprache, Sitte und Weisheit ausgehen muss", eine so wichtige Stelle in seinen Sprachlehren anwies. In vielen Fällen datirt von ihm oder schon von Buttmann die Erkenntnis des richtigen Verhältnisses; aber nicht selten trübt noch falsche Gleichmacherei innerhalb des Griechischen den Blick, den nur die Vergleichung mit den älteren Stufen der deutschen, den italischen Sprachen u. a. klären konnte. Durch Buttmann und Thiersch also war die rationelle Behandlung der Griechischen Grammatik Regel geworden gegenüber der mechanischen Einübung des Lateinischen, d. h. die Forderung, Stamm und Flexionsendungen durchgreifend zu trennen, dem historischen Verhältnis der einzelnen Dialektformen nachzuspüren und die Gesetze für die etwaigen Lautveränderungen zu erkennen, in dem Bewusstsein, dass der Schüler die Formen desto leichter behalten werde, je klarer er ihre Bildung mit dem Verstande erfasst, je deutlicher ihm die darin waltenden Gesetze geworden und so eine Reproduction auch des etwa vergessenen ermöglicht.

Die Grammatiken nach ihnen fallen entweder theilweise in die mechanischere Auffassung zurück (Rost, 2. Aufl. 1821), oder sie bauen im einzelnen aus, indem sie namentlich durch bessere Methode die Lehrbarkeit erhöhen (R. Kühner 1836, der manchen kühnen Griff wagte — man denke beispielsweise an den Optativ als „Conjunctiv der historischen Zeiten"), und bald mehr bald weniger von den seit 1833 (Bopps Vergl. Gramm. 1. Theil) gewonnenen wissenschaftlichen Ergebnissen aufnehmen. Insofern die Syntax und die Verdienste um deren Ausbildung mir hier fernliegen, gehe ich auf K. W. Krüger nicht weiter ein, in dessen Formenlehre die durch drei Jahrhunderte fortgesetzte, von G. Hermann dringend genug verlangte Beseitigung der in den Autoren nicht nachweisbaren Formen namentlich für das Attische einstweilen einen Abschluss fand.

Die Reihenfolge der etwa zu nennenden Grammatiken oder Formenlehren ist ungefähr folgende: 1840 Hartung, 1843 Lindner, 1845 Mehlhorn, 1850 Ahrens, 1852 G. Curtius, 1856

Bäumlein, 1857 Berger, 1863 Müller-Lattmann, (1865 R. Kühners kurzgefasste Schulgrammatik, statt der 4. Auflage), 1866. Koch, Ostermann, Schnorbusch-Scherer, 1867 Möller, Röder, Füisting, 1868 Aken, 1869 Schröder. Für keine der genannten blieb der von Jahr zu Jahr wachsende, für's Griechische zunächst in Monographien wie Reimnitz „das System der gr. Declination" 1831, Kuhn *de Conjug. in -μι* 1837, Haacke „Die Flexion des gr. Verbum" 1850 verwerthete Gewinn der vergleichenden Wissenschaft unfruchtbar, nur dass einige wie Hartung und Bäumlein an die seit Buttmann-Thiersch übliche Anordnung enger sich anschlossen, Ahrens nach Herbarts Vorschlag Homer ausschliefslich zu Grunde legte, Curtius und fast alle nach ihm (wiewohl auch diese nicht alle durch ihn erst angeregt) durchgreifendere Aenderungen in der Anordnung wagten. Bekanntlich wurde der Gewinn der Vergleichung europäischer Sprachen mit den indisch-eranischen und unter sich anfangs von den eignen Adepten mehrfach überschätzt und daher von draufsenstehenden nicht immer ohne Grund mistrauisch betrachtet, allmählich aber gesichtet und auf gemäfsigtere Ansprüche zurückgeführt. Besonders lehrreich erscheint M. Bréal, *Les progrès de la grammaire comparée* (Mémoires de la Soc. de Linguistique de Paris I, 72—89) für den Nachweis, dass man häufig das Etymon eines lat. oder griech. Wortes voreilig im Sanskrit zu finden glaubte, während man es innerhalb des eignen Sprachgebietes näher und sicherer hatte. Immerhin blieben die Ergebnisse imposant genug, namentlich durch Hinzunahme der unteritalischen Dialekte, sowie der zahlreichen Inschriftenfunde innerhalb des altklassischen Sprachgebietes. Es galt nun fürs Griechische die in den früheren Grammatiken neben festen Ergebnissen noch reichlich vorhandenen Hypothesen am Lichte der erweiterten Sprach- und Sprachenkenntnis zu prüfen, das von der Wissenschaft als falsch verurtheilte zu tilgen, durch das richtige zu ersetzen und dies mit neuen Ergebnissen vorsichtig zu einem gesicherten Gebäude zu vereinigen, überall aber eine dem Schülerstandpunkte angemessene Fassung und überhaupt zugleich alle Erleichterung fürs Lernen zu suchen, welche die neue Erkenntnis der Sprachgesetze an die Hand gibt.

Was nun die obengenannten Namen anlangt, so hat Hartung eigentlich nur einzelne Errungenschaften eingefügt, während er im ganzen beim Schema der Vorgänger bleibt, Mehlhorn dagegen in seiner Gr. Gr. „für Schulen und Studirende" (über Lindner bin ich zur Zeit aufser Stande näheres anzugeben) einerseits reichlich auf mitangegebene Sanskritformen verwiesen und die Ent-

stehung des Griechischen daraus aufgezeigt — für die Declination mit sorgfältiger Benutzung von Reimnitz —, andererseits nicht belegbare Formen mit Gewissenhaftigkeit ausgemerzt, im ganzen aber (insbesondere bei den Lautveränderungen) mehr nach Lobeck u. a. eine möglichst vollständige Uebersicht der Pathologie als Thatsache gegeben, als die Ursachen darzulegen, das Verständnis derselben zu erleichtern versucht. So trägt sein Buch einen etwas gemischten Charakter, fasst auch (wie schon der Titel verräth) mehr die oberen Klassen als die Anfänger in III*a* und IV*a* ins Auge, und dürfen wir uns daher auf gelegentliche Beispiele aus dem Buche für unsern Zweck beschränken.

Insofern bleibt G. Curtius Arbeit der erste Versuch, eine für alle Klassen brauchbare Schulgrammatik des Griechischen zu liefern — die schon vor ihm praktisch gemachten Versuche von Lattmann und Müller sind erst viel später auf dem Büchermarkte erschienen. Heben wir nun zunächst mit Berücksichtigung der oben gewählten Beispiele einiges heraus, das Curtius in die Schulgrammatik eingeführt — es ist noch immer kein überflüssiges Beginnen. Verschwunden sind aus der Lautlehre jene nie erwiesenen als Nothbehelfe dienenden Wohllauteinschiebungen, wodurch noch Hartung *αἰεί* (auch bei Ahrens nur „metrische Stütze“ für *ἀεί), θεοῖο, τέλειος* aus *ἀεί, θεόο, τέλεος* erklärte, während letzteres doch wie *καίριος, ἀρχαῖος* von *καιρο-, ἀρχα-* mit der Endung *-ιος* gebildet, *θεοῖο* erst durch Verlust des *ι* zu (*θεοο*) *θεοῦ* geworden ist, *αἰεί* oder in bekannter Inschriftform *αἰϝεί* genau einem lat. *aivei-aevi* entspricht. Eingeführt dagegen die für die Diphthongenbildung so wichtige Unterscheidung zwischen harten (*α, ε, ο*) und weichen (*υ, ι*) Vocalen, ferner zwischen organischer Dehnung (*ζηλο -ζηλώσω, λιπ-λείπω*) und der von Ahrens zuerst geltend gemachten, von Hartung angenommenen Ersatzdehnung (*εἰμί, ποιμήν, ἔφηνα* für *ἐσμι, ποιμενς, ἐφανσα*), endlich die nach ihm theilweise auch von Bäumlein anerkannten und gelegentlich erwähnten drei Hauptoperationen des Iota. Es sind *a*. Zurückversetzung: *μέλαινα, ἀμείνων, τείνω* für *μελανια, ἀμενιων, τενιω*, vgl. *Grégoire, Macédoine* aus *Gregorium, Macedoniam*; *b*. Reassimilation bei *λ*: *ἄλλος, μᾶλλον, ἅλλομαι* vgl. *alius, μάλιον, salio*; *c*. Verschmelzung mit Gutturalen oder Dentalen zu *σσ* oder *ζ*: *ἥσσων, τάσσω, Θρᾷσσα, κορύσσω, Κρῆσσα* aus *ἡκιων, ταγιω, Θρᾳκια, κορυθιω, Κρητια,* und *ὀλίζων, ἕζομαι* vgl. *ὀλίγος,*

ἕδος-*sedeo*[1]). Sodann bei den Consonanten ferner Zurückwerfung der Aspiration in *θρίξ*, *θᾶσσον*, *θάπτω* aus *τριχ*, *ταχυ*, *ταφ* u. s. f. Hatte letztere Mehlhorn schon erkannt, so war diesem doch -*σσα* nur aus -*χσα*, -*κσα* entstanden — also nur aus der dem Lateinischen nicht parallelen Mittelstufe; *σφάλλω* war ihm noch „Diplasiasmus" aus *σφαλ* wie *χολλάδες* für *χολάδες* — während er andererseits Potts Erklärung von *βασίλισσα* = *βασιλιδjα*, die

---

[1]) Anhänger Buttmanns haben gefragt, wo jene Formen mit *ι* existirten, ob sie nicht unerwiesene Hypothesen seien. Ich antworte mit der Gegenfrage wo Buttmanns „ungebräuchliche Themen" *ΤΕΝΩ*, *ΤΑΓΩ*, *ʽΕΔΩ* existirt haben. Sie haben weder (wie dieser ja zugibt) im Griechischen noch in der Ursprache existirt, jene andern mit *ι* dagegen müssen nicht nur (wie die Wissenschaft bewiesen) als Urformen vorausgesetzt werden, sondern sie kamen theils in manchen Dialekten wirklich vor (*μάλιον* Tyrt. Hesych.), theils sind sie aus dem Lateinischen nachweisbar, am sichersten freilich aus weiterer Vergleichung. — Dass durch jene 4 Lautregeln (die Buttmann sich wol mit Freuden angeeignet hätte, wären sie zu seiner Zeit schon nachgewiesen gewesen, und die gleichwol Curtius in gewohnter Vorsicht von den übrigen altbewährten Lautänderungen noch durch Petitschrift unterscheidet) eine Menge von Einzelheiten und Ausnahmen der alten Grammatiken aus der Nominal- und Verbalflexion bis zur Wortbildung unter einen Hut gebracht werden, erkennen andere an, machen aber anscheinend mit Recht darauf aufmerksam, dass der Schüler nun versucht sei, nach falscher Analogie weiter zu bilden *κακός* Comp. *κάσσων* für *κακιων* u. dgl. Hierauf habe ich eine zwiefache Antwort:

1) Der Lehrer hat nach Curtius (wie wir unten sehen werden) stets erst die Thatsachen zu geben, sodann den Entstehungsnachweis nebst Regel, um jene leichter zu behalten, niemals erst die Lautregel zu nennen und dem Schüler deren beliebige Anwendung zu überlassen. Es handelt sich nicht darum, dem Schüler zu zeigen, was er stets mit intervocalischem *νι*, *λι*, *κι* anfangen müsse, sondern wie er sich stets das Eindringen eines *σσ*, *ζ*, *λλ* bei Stämmen auf *κ*, *γ*, *λ* erklären könne, und dass nicht etwa solche Aenderung sich blofs auf ein paar Fälle abweichender Comparation beschränke, wie es nach Buttmann § 67 scheint. Dafür musste dieser, da er *Θρᾷσσα*, *Κρῆσσα* mit dem Suffix -*σσα* bildete, in der Wortbildung *Θρᾳ* und *Κρη* als Stämme annehmen, während ebenderselbe in der 3. Declination *Θρᾳκ* und *Κρητ* lehrte. 2) Viel auffallendere Sachen aber kommen in den älteren, z. B. der Buttmannschen Grammatik wiederholt vor. Man nehme beispielsweise die Contraction § 28, deren 4. Regel dort lautete „Die schwankenden Vocale (*α*, *ι*, *υ*) verschlingen, wenn sie kurz sind, den darauf folgenden und werden dadurch lang." Man vergegenwärtige sich, was der Schüler (wenn er nämlich wollte — zum Glück haben die wenigsten Neigung dazu) damit alles anfangen könnte: für *τὸ παιδίον* sagte er *παιδῖν*, *οὐράνιος* flectirte er N. *οὐράνῖς*, G.-D. *οὐρανῖ* A. *οὐράνῖν*, Plur. N. *οὐράνῖ* etc. Offenbar lagen B. neben der ion. Declination von *πόλις* Beispiele wie *Χῖος* aus *Χίιος* im Sinne, die er ganz anders unterbringen musste, statt jenen übereilten Inductionsschluss zu machen; dass er an die mittel- und neugriechischen Formen (Mullach S. 157) gedacht, kann man nicht annehmen, er durfte es in seiner Grammatik gar nicht.

Aehnlichkeit des *λειπ* aus *λιπ* mit dem indischen Guna erwähnte, auch *αι* und *αυ* als „meist aus flüssig gewordenem Digamma entstanden“ erklärte. Wenn irgendwo so zeigt sich hier Curtius vorsichtige Rücksicht auf den Zweck einer Schulgrammatik; es fällt ihm nicht ein, das fremdartige *j*, das nach ihm weder Lattmann u. a. noch selbst Kühner und Aken gescheut haben, einzuführen; auch von dem der Literatursprache trotz Knights und I. Bekkers Homerausgaben fremden Digamma macht er einen höchst sparsamen Gebrauch, und sagt z. B. von *βοῦς* gen. *βοός* nur einfach „die Diphthongen verlieren vor Vocalen bisweilen ihren zweiten Bestandtheil; die Ausstofsung eines intervocalischen Consonanten beschränkt er für den Anfänger auf das wirklich nachweisbare *σ*, giebt aber hier wie sonst (eine ebenso wichtige als unscheinbare Mafsregel) alle nur zur Hülfe angenommenen Zwischenformen, um sie als solche zu kennzeichnen, ohne Accent, wie oben geschehen.

Die Declination beginnt er weder wie Matthiä-Buttmann-Thiersch mit einer phantasiereichen Angabe über eine allgemeine Nominalbeugung, noch wie Mehlhorn mit Darlegung der Sanskritendungen, sondern mit den für den Anfänger zur Erleichterung des Behaltens nöthigen Grundregeln, z. B. „Alle Neutra haben *a*) keinen vom Accusativ verschiedenen Nominativ oder Vocativ, *b*) im Nom. Acc. Voc. Plur. keine andere Endung als -*α*“, aber er fügt auch die folgenreiche dritte hinzu „*c*) sie haben kein -*ς* als Casuszeichen des Nom. Singularis.“ Den Nachweis, worin sonst die drei Declinationen übereinstimmen, verweist er wie billig ans Ende hinter die dritte, gewissermafsen zur abschliefsenden Wiederholung.

Indem er mit Buttmanns Forderung allgemein den Stamm von der Casusendung zu trennen endlich consequent Ernst macht, nennt er die erste nun die A-Declination, weil sie lauter auf -*α* ausgehende Stämme umfasst, und setzt überall unter den an erster Stelle stehenden fertigen Nominativ zur Vergleichung eben diesen Stamm, also *τιμή* St. *τιμᾰ*, *πολίτης* St. *πολιτᾰ*. Daraus ergiebt sich dann die Vereinfachung, dass der Vocativ wie sonst im allgemeinen so auch hier bei *πολίτης* und homerisch bei *νύμφη* —, dass ferner eine Form wie *μητίετα*, *νεφεληγερέτα* den reinen Stamm zeigt; dass der Gen. plur. -*ων* an den Stamm setzt [1]), wäh-

---

[1]) Man hat getadelt, dass C. den Betonungsunterschied zwischen *νυμφῶν*= *νυμφάων* und *λόγων* aus *λογοων* nicht erkläre. Er brauchte es nicht, weil *νυμφάων* in der Literatursprache vorkommt, *λογοων* aber nicht, als Anomalie verzeichnet ers § 134 *extr.*, als solche hat sie ja auch genug ihres gleichen: *περίπλου* aus *περιπλόου*, *ἐρχομένων* aus *ἐρχομενίων*. Mancher denkt wohl

rend der Nom. Sing. des Masc. das allgemeine Casuszeichen -ς annimmt, welches noch **Hartung** einseitig ein „Genuszeichen" nennt, freilich immer noch mit gröfserem Recht als Aken den Stammausgang -*α*. — Für den Gen. S. Masc. erhalten wir endlich die einfache Regel: an den Stamm wird *o* gesetzt — *Ἀτρείδαο*, bei den Dorern stets in -*α* concontrahirt; bei den Epikern kann es entweder nach Vocalen in *ω* con-

---

auch an die berüchtigten *ἐτησίων, ἀφύων, χρήστων*, denen andere, damit es dem Quartaner nicht zu wohl werde, *χλούνης* noch beifügen, die wohl alle aus der Schulgrammatik ohne grofsen Schaden schwinden dürften. Es sei erlaubt, auch hier die Gelegenheit zur Beleuchtung des Sachverhaltes zu benutzen.

Der Gen. *ἀφύων* findet sich nur bei Aristoph. Equ. 666, Ach. 640, Luc. Pisc. 48, wird also dem Schüler während der ganzen Gymnasiallaufbahn nie vorkommen. *Χρήστων* findet sich Arist. Nubb. 240, das verpönte *χρηστῶν* bei Demosth. 183, 22 in allen Codd. aufser dem Parisinus. Von *ἐτησίαι* wird der Gen. plur. dem Schüler an zwei Stellen des Herodot begegnen können, jedoch in der regulären Form *ἐτησιέων*. Wobei zu bemerken, dass man die paroxytonirte Form besser von *οἱ ἐτήσιοι* ableitet und auch bei *χρήστων* und *ἀφύων* zweifeln darf, ob der (aus dem bekannten Grunde der Unterscheidung gleichlautender Formen erklärte) anomale Accent der Grammatiker im Leben wirklich üblich gewesen. Folglich lernen alle die Quartaner, welche nicht Philologie studiren wollen, *ἀφύων* völlig umsonst, die beiden anderen nur, damit man ihnen, wenn sie dieselben ja etwa im Herodot oder Demosthenes finden, dann sage, die Ionier u. a. hätten sich an jene Ausnahmen nicht gekehrt, sondern regelmäfsig gebildet. Weiterer Folgerungen enthalte ich mich.

Niemand darf von der Sprachvergleichung verlangen, was noch nie einer von der Grammatik verlangt hat, dass sie nämlich alle Abweichungen im Accent über die allgemeine Neigung zur Tonretraction hinaus im einzelnen erkläre. Oder warum ist in der lateinischen 2. das einfache *um* für *orum* häufiger als *coelicolum, terrigenum* für *arum*? Dennoch gebe ich im folgenden einen Beitrag zur Erklärung, soweit man eben erklären kann, auf Grund folgender Uebersicht

1 *a.* *πολιτάων-πολιτῶν, νυμφάων — νυμφῶν*
b. (*χλουνάων-χλούνων*?) *ἐρχομενάων-ἐρχομένων*

2 *a.* (*πλόων-πλῶν*)
b. *λογοων - λόγων* (*περιπλόων - περίπλων*)

3 *a.* *γενέων - γενῶν* *εὐγενέων - εὐγενῶν*
b. *πολίων - πολειων - πόλεων* *αὐταρκέων - αὐτάρκων*,

Die wissenschaftl. Grammatik macht nun geltend, dass, während das Accentsystem des Griech. im grofsen und ganzen mit dem des Sanskrit übereinstimmt, die Regel des Acutrückens bei langer Endsilbe sich erst auf griechischem Gebiete herausgebildet hat (*τεκτόνων* = skr. *takshanâm* Bopp. Acc. Syst. 33), dass daher die über das Griech. zurückweisende Zusammenziehung von *λογοων* in *λογων* diese Regel nicht so zu berücksichtigen braucht, als die erst auf griechischem Boden vollzogene *νυμφάων* in *ῶν*. Bei den Adjectiven kommt die Neigung in Betracht, die Femininform der männlichen zu assimiliren. Die Schulgrammatik aber geht auf nichts näher ein, was über das griechische Gebiet hinausweist, also auch nicht auf *λόγων* für *λογοων*.

trahirt werden (Ἑρμείω, was **Mehlhorn** noch aus Ἑρμέεω contrahirte), oder nach Consonanten in εω verwandelt werden; mit alleiniger Schwächung des α in ε (wie άων—έων) gibt αο endlich εο zsgz. — ου, — eine Erklärung, die später auch **Bäumlein** aufnahm.

Die 2. Declination, welche nur Stämme auf -ο umfasst wie λόγο-ς, heifst ihm eben daher die O-Declination, sozwar dass die Neutra, wie die lat. Parallele schlagend zeigt, den Nom. dem Acc. gleich gemacht, nicht etwa (wie **Mehlhorn** meinte) ein ν ἐφελκυστ. angenommen haben. Hier (wie auch sonst in dieser Declination) ist die historische Erklärung der Formen als für den Anfänger nicht gerade nöthig nur in kleingedruckter Anmerkung beigegeben, so die Nachweisung dass λόγου aus λογο-ο (für die ältere Form λογοιο) entstanden sei; dass der Voc. λόγε aus dem reinen Stamm λογο abgeschwächt, fehlt in den älteren Auflagen sogar ganz.

Ganz besonders war es bei der **dritten Declination** nöthig, der Unklarheit und Verwirrung früherer Grammatiken über Casusendung und Stammesausgang ein Ende zu machen. Unbegreiflicher Weise hat (wie Ellendt-Seyffert noch jetzt Adjectiva auf *er-is-e*, *er-a-um*), so **Bäumlein** noch 4 Jahre nach Curtius trotz sonst hervortretender wichtiger Erkenntnis folgende Angabe:

„Die Casusendungen sind folgende

Masc.-Fem.	Neutra
Nom. -ς (ξ ψ), ν, ρ	Stamm, αρ, ας, ος."
Acc. -ν, α	

Wonach der Anfänger θήρ im Acc. θήν oder θῆα, κέρας im Genetiv κέρος bilden darf. Dagegen hatte schon **Hartung** die Ersatzdehnung wie wir sahen in ποιμήν=ποιμενς geltend gemacht, desgl. den „Ausfall einer Spirans" in τριήρεος, συός, μυός, βοός, γραός, βασιλέως. Curtius vervollständigt jene Anfänge der richtigen Anschauung, die auch **Mehlhorn** noch nicht zu klarem Ende geführt hatte, befreit uns zugleich von jenem vagen Begriff der Spirans, darunter die früheren zum Theil verstanden, was ihnen gerade gefiel, und erweitert endlich die hergebrachte, bei Buttmann zu so „merkwürdigen und ungewöhnlichen" Vorkommnissen führende Annahme, als genüge zur Herstellung des Stammes ein Blick auf den Genetiv, dahin, dass die Stämme bisweilen in anderen Casibus reiner gefunden werden und man dann diese Form ansetzen müsse, z. B. πόλι-ν, Σώκρατεσ-, βασιλεῦ-, βου-σίν. Jetzt erscheinen nicht nur Voc. S. wie Dat. Plur. βασιλεῦ, γραυσίν, sondern auch die contrahirten Casus γραῦς, βοῦς aus γραυας, βουας

(resp. für B. γραυες, βουες), nicht nur das Neutr. εὐγενές, sondern wie unten zu besprechen auch die Comparation, die Wortbildung und Zusammensetzung in hellerem Lichte und vereinfacht — die Analogie gewinnt der Anomalie bedeutendes Terrain ab, und dabei nirgend eine Hypothese der Schulgrammatik zuliebe. — Es versteht sich dass ἧπαρ-ἥπατος wie schon bei Mehlhorn auf den Stamm ἡπαρτ, πατράσιν auf Metathesis aus πατερσιν (Mehlh. παταρσιν nach dem Sanskrit) zurückgeführt wird. Mit besonderer Zurückhaltung wird die Erklärung von χαρίεσι aus χαριε(ν)τσι, von γόνυ-γοῦνα, γούνατα als Metathesis aus γονϝα lat. genva (vgl. oben Melanchthons Ahnung S. 104), ferner die Erklärung der Genetive ἄστεος aus St. ἀστυ (Gen. ἀστευος- ἀστεϝος), πόλεως aus πολι (G. πολειος, πολεjος) theils gar nicht angeführt, theils nur in kleingedruckten, für den Anfänger nicht bestimmten Anmerkungen, meistentheils erst in den „Erläuterungen" für den Lehrer gegeben. In der That kommen die Lautsteigerungen υ in ευ, ι in ει bei der Conjugation klarer und aus den griechischen Formen selbst verständlicher vor, und konnten daher dahin verspart werden. So ist denn die zu Anfange der 3. Declination gegebene Uebersicht der Casusendungen

	„Masc. Fem.		Neutra
Nom. S.	-ς oder Ersatzdehnung,		keine Endung
Gen.		-ος	
Dat.		-ι	
Acc.	-α oder -ν,		keine Endung,
Voc.	keine Endung oder = Nomin.		keine Endung,"

ebenso wissenschaftlich richtig als leicht zu behalten. Namentlich erkennen wir für den Nom. den Fortschritt gegen die Buttmannschen Kategorien s. ob. S. 108. Indem von jenen I*a* auf das unicum ἀλώπηξ beschränkt wird, also aus der Analogie fällt, II*b* aber nunmehr blofs für die Neutra gilt: bleiben uns eben für die Masc. und Fem. nur I*b* und II*a* übrig. — Vielfach getadelt ist die Eintheilung der Stämme:

„1. Consonantisch auslautende: *a.* Guttural- und Labialstämme,
b. Dentale (τ, ϑ, δ, ν),
c. Liquidastämme (λ, ρ),

2. Vocalisch auslautende: *a.* weich-vocalische (ι, υ),
b. diphthongische (ευ, αυ, ου),
c. ο und ω.

3. Elidirende (auf -ς, -τ, -ν).

Man kann über die Nothwendigkeit streiten, so vereinzelten

Formen wie *μείζους* für das ebenso zulässige *μείζονος*, *κέρως* u. s. w. ein besonderes Rubrum zu widmen, ebenso ob die Gesammtbenennung *a potiori* „Consonantische Declination“ für Anfänger zweckmäfsig ist — im übrigen wird sich auch vom praktischen Standpunkte aus, für den nun die nicht zusammengezogenen unter 1, die zusammengezogenen unter 2 und 3 beisammenstehen, umsoweniger einwenden lassen, als der Anfänger solcher Hülfsmittel zur Uebersicht bedarf — vom wissenschaftlichen ohnehin nicht. Was jene Gesammtbenennung angeht, so hat C. offenbar eine Abneigung gegen blofse Zahlenbezeichnung, allein wie ich glaube eine zu weit ausgedehnte. Es ist weniger schlimm, der Schüler sagt scheinbar inconsequent neben einander „1. oder A-Declination 2. oder O-Declination, 3. Declination“, als er benennt diese letztere mit einem Namen, der für das ihm vorliegende classische Griechisch augenscheinlich auf ein Drittel der Wörter nicht passt — er müsste sie also consonantisch-vocalische nennen, seine Rechtfertigung Erläut. 48 f. genügt mir für eine Schulgrammatik nicht.

Wenn C. dann die 1. und 2. noch als erste Hauptdeclination zusammenfasste und der dritten gegenüberstellte: so setzte er im Grunde damit nur das Verfahren der früheren fort, welche ihre 1. und 2. zur späteren ersten, ihre 3. und 4. zur späteren zweiten zusammengefasst hatten; er rectificirte gewissermafsen zugleich die Buttmannsche Zusammenfassung aller drei vor Beginn der Auseinandersetzung des einzelnen, ja er kehrte zur uralten Theilung des Laskaris zurück, welcher auch nur zwei Hauptdeclinationen hatte, eine gleichsilbige und eine mehrsilbige (*τὰ μὲν ἰσοσύλλαβα κλίνονται τετραχῶς, τὰ δὲ περιττοσύλλαβα μοναχῶς*). Aber dem Verhältnis der Curtiuschen Eintheilung *I. Voc.-Decl.* 1) *A-stämme*, 2) *O-stämme*, *II. Cons. Decl.* zur gewöhnlichen Dreitheilung entspräche etwa in der Rhetorik (vgl. K. A. J. Hoffmann S. 59) das Verhältnis einer logischen Dichotomie *Die Dankbarkeit zeigt sich I. in der Erweisung* 1) *durch Thaten*, 2) *durch Worte*, *II) in der Gesinnung*, zu der weniger scharfen, aber uns natürlicheren Trichotomie 1) *in Thaten*, 2) *in Worten*, 3) *in der Gesinnung*. Wie wir letztere Disposition in einer Rede schwerlich tadeln würden: so dürfte in einer Schulgrammatik auch die bisher übliche Eintheilung, die ja Curtius laut Ueberschrift seiner Paragraphen noch gar nicht definitiv ausgeschlossen hat, noch beibehalten werden dürfen. Genau dasselbe geschah früher, als man die vierfache *ἰσοσύλλαβος* und die einfache *περιττοσύλλαβος* zugleich als eine Reihe von 5 unter einander gleichberechtigten *κλίσεις* darstellte.

Weniger glücklich jedenfalls erscheint mir Kühners neueste Umstellung und Theilung in eine starke (III.) und schwache (I. II.) Declination, zumal die der letzteren zugeschriebenen gemeinsamen Casusendungen nicht ohne Willkür aufgestellt und auch sonst geeignet sind, Schüler zu verwirren. Doch gibt er diesem keine weitere Folge für die dem Anfänger genügende Darstellung der Flexion überhaupt.

Hier endlich am Schlusse der Declination überhaupt, welcher Curtius übrigens die Adjectiva und Participia gleich passend eingefügt hat, finden wir einen kleingedruckten Anhang über „Casusartige Endungen", nämlich die Suffixe *θι* — *θεν* — *δε*, sowie den „alten Locativ" bei einigen Wörtern auf *-ι* (*χαμαί, οἴκοι* — es konnte auch *Μαραθῶνι* oder *Μαραθώνι* angeführt werden) und *σι* (*Ἀθήνησι, θύρασι*) — eine Darstellung, welche sich ähnlich verhält wie die oben fürs Lateinische von uns gegebene Fassung. Insofern jedoch der griechische Dativ aus dem skr. Locativ hervorgegangen ist, konnte er hier auch mit einem gewissen wissenschaftlichen Rechte sagen „alte Dativformen mit localer Bedeutung." Endlich unter dem Texte das „besondere Suffix der hom. Sprache *φι*", für welches Hartung mit vereinzelter Gelehrsamkeit die lat. Parallelen *bi*, *bis*, *bus* und die indischen Grundformen beibrachte. Bäumlein dagegen hatte ohne hinreichende Begründung diese „Suffixa als Flexionsmittel im ep. Dialekte" an die Spitze der ganzen Declination gestellt, anscheinend damit der Lehrer (wenn auch auf der zweiten Unterrichtsstufe, wie der Druck bei ihm anzeigt) daran darthun könne oder solle, dass die Declination in der ältesten Sprache Suffixa anwandte und von da aus erst zu Casusendungen gelangte — eine über die Schule sicher hinausgehende, den Sprachforscher von Fach betreffende Lehre.

Wie viel Curtius (und nach ihm bes. Kühner) durch die strenge Durchführung der Stammtheorie für Erleichterung der Uebersicht, also auch der Lernbarkeit gewonnen haben, zeigt sich weiter bei der Motio und Gradatio der Adjectiva. Durch die alleinige Anhängung der Endung *-ια* an den Masculinstamm mit Benutzung der nun schon dem Schüler geläufigen Lautgesetze erhält er das Femininum bei *ἡδύς, μέλας,* (*μάκαρ*), *πᾶς, λύων* und im Anschlusse daran auch von *χαρίεις* und *λελυκώς,* für welche Buttmann sechs verschiedene Regeln brauchte. Nicht anders bei der Gradatio. Für die S. 108 angeführten 6 Positiven mit ebensovielen Buttmann'schen Steigerungsregeln genügt nun die eine:

„man hänge *τερος* an den (aus der Declination bekannten) Stamm“. Also

κοῦφος	*γλυκύς*	*μέλας*	*χαρίεις*
(*κουφο*)	(*γλυκυ*)	(*μελαν*)	(*χαριεντ*)
κουφότερος	*γλυκύτερος*	*μελάντερος*	*χαριέ(ν)στερος*
	σαφής	*μάκαρ*	
	(*σαφες*)	(*μακαρ*)	
	σαφέστερος	*μακάρτερος*.	

Und bei der Endung *ίων* fallen Formen wie

(*ἀμεν*)	(*ἀρες*)	(*ἡδυ*)	(*βελτο*)	(*κακο*)	(*χερ*)	(*ἡκυ*)
ἀμείνων	*ἀρείων*	*ἡδίων*	*βελτίων*	*κακίων*	*χείρων*	*ἥσσων*
	(*ὀλιγο*)	(*ἐλαχυ*)	(*ῥα*)			
	(*ὀλίζων*)	*ἐλάσσων*	*ῥάων*			

sämmtlich unter eine und dieselbe Regel, welche mit geringen Modificationen (nämlich der doppelten Geltung des *ι*) auch *θᾶσσον*, *μεῖζον*, *κάλλιον* und *χείριστον* umfasst. Mehlhorn ist hier noch mehrfach minder klar und vollständig.

Natürlich sind auch die Pronominalformen, namentlich in den unter dem Texte verzeichneten Dialekten passend geordnet, ohne irgend über die Grenze des Griech. bez. Lat. hinauszugehen, ohne z. B. mit Mehlhorn das indische *sa-sá-tat* (*tad*) zur Widerlegung des Matthiäschen *τός-τή-τό* aufzubieten. Nicht einmal bei *ἄλλο* eine Hinweisung auf das aus *aliud* erschlossene *ἄλλοδ* hat sich Curtius gestattet, es bleibt dem Mittelhochdeutsch lernenden Secundaner vorbehalten, die Reihe *τοδ-that-daz* als Folge und Beweis der Lautverschiebung zu lernen.

Obwohl schon aus dem gegebenen die von uns beabsichtigten Folgerungen leicht sich ableiten liefsen, bedarf es um der mancherlei Ausstellungen willen, die man grade hier gemacht, noch einer Betrachtung der Conjugation. Wir sahen, dass Buttmann zwar das Paradigma der ersten alten Conjugation *τύπτω* beibehielt, im übrigen aber so ziemlich alle 6 Conjugationes barytonas nach den Temporibus zusammenfassend der Reihe nach gemeinsam behandelte, und nur etwa der 5. ein besonderes Capitel widmete; obgleich er dabei vor allem den Charakter des Stammes als das bestimmende ansah, trennte er doch die Verba pura non contracta merkwürdiger Weise von den contractis, welche bei Melanchthon an jene sich unmittelbar anschlossen. Den Fortschritt, das Verbum purum (*βουλεύω*) zum Paradigma erhoben zu sehen, um sowohl Tempuscharakter und Endungen deutlicher zu zeigen, als auch nur wirkliche Formen zu bieten, verdanken wir Kühner,

dem im Principe folgend Hartung und nach ihm Bäumlein *τίω* ansetzen. Das alte liebe *τύπτω* aufzuerwecken war erst Aken vorbehalten, freilich mit dem Amendement „*τετυμμένοι εἰσίν* oder (*τετύφαται*)". — Aber es galt auch hier consequente Durchführung der Stammestheorie. Hatte C. schon bei der Declination auf die 1. und 2. ausgedehnt, was Buttmann nur bei der 3. forderte, dass der Schüler nämlich aus jedem in der Lectüre begegnenden Stamme den Nominativ zu bilden wisse: so musste er es beim Verbum ähnlich machen. „Der Schüler muss nicht nur" (Erläut. S. 81) „lernen, wie er zu einem gegebenen Präsens *πράσσω* eine nicht dem Präsensstamme angehörende Form bildet, sondern auch umgekehrt, wie er zu einer gegebenen andern Form z. B. *λιπεῖν* das Präsens finden kann. Dies Verhältnis ist der Angelpunkt, um den sich jede Einsicht in den Verbalbau dreht." Es konnte das nun nur durch Classificirung der Verhältnisse zwischen beiden geschehen, diese gibt uns C. in folgender Weise:

1. Verbal- und Präsensstamm sind gleich: Par. *λύω* (umfasst zugleich Buttmanns *παιδεύω, γράφω, ἄρχω, τιμάω, ποιέω, μισθόω*). So stellt C. die uralte Aufeinanderfolge der 6., 7., 8., 9. Conjugation wieder her, und kann später bei *κομιῶ* und *ἀγγελῶ* (was man bei Buttmann so sehr vermisst) getrost auf das schon bekannte *ποιῶ* zurückverweisen. Hierin haben sich denn auch Bäumlein und Kühner nach C. gerichtet.
2. Dehnklasse: *λιπ-λειπ, φυγ-φευγ, τακ-τηκ, τρῐβ-τρῑβ*. Hieher zieht er mit Recht auch die Stämme *νυ, ῥυ, χυ* u. s. w. deren Erweiterungen *νευ, ῥευ, χευ* vor Vocalen ebenso natürlich zu *νε, ῥε, χε* werden mussten wie *βασιλευ* in der Declination vor den vocalisch anlautenden Casusendungen zu *βασιλε-*. Den Apparat des Digamma braucht er auch hier im Texte nicht, sondern verweist ihn in die für den Quartaner resp. Tertianer zu übergehende Anmerkung.
3. *T*-klasse: *τύπτω, τίκτω*. Ein offenbarer Misgriff war es, wenn Mehlhorn auch *ἀλλάττω-σσω* und seinesgleichen aus *ἀλλαγ-τω, -σω* entstehen ließ, mag man gleichwohl über jenes *τ* selbst noch verschiedener Meinung sein.
4. *I*-klasse (Iota-klasse), d. h. im engen Anschlusse an die bereits bei Declination, Motion und Gradation zur Erscheinung gekommenen Lautwandlungen
   a) *φυλάσσω* u. ä. für *φυλακ-ιω*, cf. oben *ἥσσων*,
   b) *κράζω, ἕζω* für *κραγιω, ἑδιω*, cf. *μείζων*, *sedeo*, auch

Ζεύς = *Διευς* konnte verglichen werden, obwohl C. diese Erklärung bei den anomalen Nominibus anzugeben noch nicht gewagt hatte,

c) *ἅλλομαι* = *ἁλιομαι* (*salio* cf. *μᾶλλον*),

d) *τείνω, φαίνω* = *τενιω, φανιω* cf. *ἀμείνων, μέλαινα.*

Ist an dieser Klasseneintheilung materiell etwas zu tadeln, so ist es, dass die Präsensformation *κρῐν-κρίνω*, die unter 2 zu gehören scheint (= *τρῐβ-τρίβω*) von Curtius, wenn er nicht anderweit zusammengehöriges scheiden will, unter 4*d* untergebracht werden muss. Allein er thut dies wenigstens in einer klein gedruckten Anmerkung und bezeichnet dadurch Formen wie *σύρω* für *συιρω, κρίνω* für *κριινω* eben als anomale, von seinem Standpunkte aus mit Recht. So haben wir unter *c* und *d* die Liquidata doch wieder beisammen, soweit es nöthig ist; und der Schüler muss sich eben selbst abstrahiren, dass die Dehnung des *ῐ* und *ῠ* nur ausnahmsweise bei nachfolgender Liquida in die Iotaklasse, sonst aber regelmäfsig in die Dehnklasse weise. So ist er immer noch nicht so übel dran als z. B. in der Declination bei den *ω*-Stämmen *ἥρω-, ἕω-, κάλω-*, wo es ihm an jedem äufsern Anhalt fehlt, ob dieselben in die 2. Declination gehören oder in die Abtheilung *IIc.* der dritten.

Als besonders praktisch ist hervorzuheben, dass die Anschauung des reinen Verbalstammes von C. wo möglich durch Beifügung eines Nomens gestützt wird, so *φυγή, πιθανός,* (*ῥεῦμα, πνεῦμα*), *τύπος, βλαβή, τέκος, ταγός, ταραχή, ἕδος, ἀφανής* u. a., wodurch natürlich nebenbei der Wortbildung bedeutend vorgearbeitet wird. Auch bei den Anomalis später in übersichtlich unterstützender Weise, so *ἐχυρός-ἕξω-σχῆμα* für *ἐχ-ἐκ-σχε*, wo wiederum nur die Anmerkung uns den ursprünglichen Stamm *σεχ*, aus welchem dem gereifteren alles so einfach sich entwickelt, angibt.

Die Reihenfolge der Behandlung ist nun die der Tempora, ähnlich wie bei Buttmann, nur dass C. auch die Verba liquida, die dieser noch gesondert behandelte, mit hineinzieht, und dass er aufser dem fürs Imperfect mitgeltenden Präsensstamme nun auch einen Futurstamm, Aoriststamm (und zwar die beiden Aoriste in umgekehrter Ordnung, den Aor. II. zuerst, dann den Aor. I., daher er ihre Namen ändern musste), Perfectstamm lernen lässt. Man hat ihm den Vorwurf gemacht, dass diese ganze Behandlung des Verbi zusammengehöriges auseinanderreifse, und dass dies unmöglich zum Segen der Schüler gereichen könne, wenn der Lehrer

sich an die Grammatik binde. Ich erwidere zunächst, dass so ziemlich alle systematischen Grammatiken den Lernstoff, damit man ihn beim Aufsuchen leichter finde, anders zu ordnen pflegen, als der unterrichtende Lehrer, dass also auch hier der Lehrer in Quarta gar nicht nöthig hat, sich streng an die Reihenfolge der Grammatik zu binden, sondern wenn er Takt besitzt, zunächst die Paradigmen — natürlich in einigen Partien — nicht alles auf einmal, lernen lässt.

Diesen Tact hat er (glaub' ich) bei Buttmann, auch in den früheren Auflagen der Schulgrammatik, mindestens ebenso nöthig. Sehen wir, welches der Gang wäre, wenn man sich genau an diesen bände. B. lässt auf den grundlegenden §. 81 „Vom Verbum", in welchem weder das Präsens noch sonst eine Verbalform (in spätern Auflagen nur *ἔθανεν* — *starb*) gelehrt wird, sofort „lauter Abstractionen", d. h. die vollständige Lehre von Reduplication und Augment mit Anführung aller möglichen Flexionsformen regelmäſsiger und unregelmäſsiger Verba — dann erst §. 87 ff. die Abwandlung durch die Endungen folgen, erst §. 103 das Paradigma. Ich unterlasse es weitere Beispiele im einzelnen anzuführen: kurz, der Lehrer, der zu sorgen hat, dass im Unterrichte das neue stets an schon verstandenes sich anlehne, hat einen weiten Spielraum zur Auswahl dessen was dem Schüler gerade taugt; an den Gang der Grammatik darf er sich bei B. so wenig binden als noch bei Bäumlein, der ebenfalls die ganze Augmentlehre unmittelbar nach Angabe der nackten Endungen und vor dem Paradigma abhandeln zu müssen glaubte.

Nehmen wir dagegen Curtius. Gleich im ersten Paragraphen, der von der Flexion des Verbums handelt, werden die 1. Pers. Sing. aller Activtempora sowie eine Tabelle der Personalendungen, also eine summarische Uebersicht über den ganzen Organismus des Verbi gegeben. Unmittelbar darauf folgt das vollständige Paradigma des Präs. u. Impf. Act. u. Medii durch alle Modos. Dass es zur Befestigung des Schülers in den Formen dient, erst auf einem kleinen Gebiete heimisch und sicher zu werden, muss jeder Pädagoge zugeben; darum wird mit diesem Material so weit operirt, dass der Schüler alle Verba auf *-ω* in diesen Temporibus flectiren lernt, auch die in der Praxis so unendlich häufigen Contracta gleich mit angeschlossen. Wie wichtig die scharfe Unterscheidung des Präsensstammes (*φευγ*) vom Verbalstamme (*φυγ*) nach allen Seiten, auch für die Syntax ist, und dass dies sowol Buttmann als Krüger erkannt haben, zeigt C. Erläut. S. 81. Darum fährt Cur-

tius fort, eine Tempusform nach der andern zu behandeln und daran möglichst viel für die Praxis einzuüben, wie es sich eben natürlich anschliefst, also z. B. wie die Augmentbildung sofort nach gelerntem Imperfect, so die Reduplication beim Perfect. Man hat Anstofs genommen an der Bezeichnung Tempusstamm, z. B. λυσα beim 1. Aorist. Es sind aber im Grunde nur zwei äufserlich verschiedene Wege zum gleichen Verständnisziele, wenn der eine bei Besprechung des gelernten Aorists sagt: „merke dir also, dass derselbe den Tempuscharakter σ und bis auf λῦσον und ἔλυσε den Bindevocal α hat,“ und der andere: „merke, dass er den Stamm λυσα hat, dessen α nur in ἔλυσεν zu ε, in λῦσον zu ο wird. Letzteres ist, sobald man eben unter Stamm das durch die Flexion eines begrenzten Gebietes (fast durchweg) bleibende versteht, ganz unverfänglich, und entschieden einfacher z. B. zu sagen: *ἔστησαν sie stellten* enthält den Tempusstamm στησα, dagegen *ἔστησαν sie traten* den Verbalstamm στη=στα. Für absolut nöthig halte ich die Sonderung eines Aoriststammes auch nicht, aber wie auffallend bisweilen in diesen kleinen Dingen bisher die Akribie verletzt wurde, zeigt beispielsweise, wenn Bäumleins Gr. Grammatik in der Recension eines namhaften Philologen kürzlich getadelt wurde, wie folgt. „Wenn §. 28 unter den Endungen, welche bei Dichtern die Elision zulassen, -μαι -σαι -ται aufgeführt sind, so war wenigstens bei -σαι, da dieses auch im Opt. und Inf. des activen Aorists vorkommt, hinzuzufügen, dass es sich hier von der Passivendung handelt“ (N. Jahrb. 1865 S. 83). Als wäre σαι in λύσαι (St. λυσα) in gleichem Sinne Endung wie in λέλυσαι (St. λελυ).

Auch die Unterscheidung zwischen dem starken Perfect auf α oder ά und dem schwachen auf κα ist mehrfach angefochten worden, und es ist zuzugeben, dass die Vocalveränderungen der ersteren bei Curtius nicht leichter geworden sind als bei Buttmann. Aber auch nicht schwerer. Festzuhalten ist, dass die aspirirten Perfecte erst nach Homer (wo nur -αται aspirirt, ohne dass der Grund deutlich wäre), allmählich eindringen, dass sich überhaupt nur 26 nachweisen lassen, ein grofser Theil erst seit Polybios. Keine Forderung (sagt Curt. Erl. 107) sei widersinniger, als die, der Schüler müsse lernen, von jedem Verbum ein actives Perfect zu bilden — das hiefse ihn mehr Griechisch lehren, als die alten Athener konnten. Das natürlichste ist jedenfalls, ihn die für die Praxis nothwendigen nachweisbaren Perfecta auf -α B. nach Curtius §. 277—279 lernen zu lassen und hinzuzufügen: ebenso wie man aus der Praxis oder aus dem Lexikon lerne, wel-

ches Verbum den einen und welches den andern Aorist bilde, so verfahre man auch auf diesem Wege, wo etwa noch ein Perfect auf -α üblich sei. Die neueste Ausstellung (Aken Vorr. IX.) würde, um mehr als ein Viertel Recht zu haben (πτήσσω anscheinend aus wiederholtem Versehen bei Curtius §. 279, 1 statt 2) zunächst nachzuweisen haben, wo τέθηχα vorkommt, sodann dass τέτριφα und τέθλιφα (vgl. Erl. 107) factisch langen Vocal haben.

So behandelt also Curtius (Erl. p. 78) „Flexion und Formation bei jedem der 4 verschiedenen Tempusstämme nacheinander, zerlegt mithin das ganze Verbum in seine natürlichen Gruppen" und lässt diese nach Mafsgabe des praktischen Bedürfnisses auf einander folgen. Nach Abschluss dieser Besprechung behandelt er die Verba nun nochmals in Paradigmen zusammenfassend vom Gesichtspunkte des Charakterlautes („Endlautes"), 1. Verba pura, 2. Consonantische Stämme, *a*) gutturale, *b*) dentale, *c*) labiale, *d*) liquidata.

So verhalten sich C. und B. in ihrem Gange ungefähr zu einander wie zwei, deren einer die 9 Mutae nach den Organen ordnet und die Lautstufe als Unterabtheilung betrachtet, während der andere vorab 1. Mediae, 2. Tenues, 3. Aspiratae, und diese im einzelnen wieder als *a*) gutturales, *b*) dentales, *c*) labiales theilt.

Auf die Verba *in* -ω folgen wie herkömmlich die *in* μι, bei denen C. δείκνυμι mit den seinigen als 2. Klasse von der die α-ε-ο-Stämme umfassenden 1. Klasse trennt, letzteren aber gleich die analogen Aoriste (ἔβην *etc.* wie ἔστην) und „den Bindevocal synkopirenden Perfecte" (βέβαμεν u. a. wie ἕστα-μεν, ἵστα-μεν) anschliefst. Nun alle übrigen ohne Kenntnis der Verba auf -μι doch nur selten verständlichen unregelmäfsigen Verba nach wieder 4 Klassen getheilt; wie ja auch nach Buttmann oder Krüger lehrende sich immer wieder veranlasst gesehen haben, Tabellen über die Klassen der Anomala herauszugeben. Sicherlich wissenschaftlicher und praktischer zugleich, als (wie Bäumlein that) die unregelmäfsigen soweit möglich gleich den regelmäfsigen auf -ω einzureihen und beide gemeinsam aus dem Gesichtspunkte der Veränderung des Stammvocals bei der Tempusbildung zu ordnen. Ein alphabetisches Verzeichnis der Verba schliefst (in den neueren Auflagen wenigstens) die Conjugationslehre, freilich ohne Averboformen, die der Verfasser, damit die Grammatik nichts doppelt biete, der Privatrepetition der Schüler zusammenzustellen überlässt.

Wenn irgendwo aber, so zeigt sich die durch Curtius Methode dem Unterrichte gebotene Erleichterung in den letzten Abschnitten

von Wortbildung und Zusammensetzung, da hier die bei der Declination und Conjugation gelernten Stämme ihre letzte Verwerthung finden und zu dem durch die stete Zufügung der Substantiva bei Angabe der Verbalstämme (auch bei den anomalischen z. B. *πόσις, ποτήριον* bei *πίνω*) tüchtig vorgearbeitet ist. Nur der Vollständigkeit wegen noch eine (das frühere abschliefsende) Probe. War bei *τέλος* der Stamm *τελες* einmal gelernt, so bedurfte es, wie bei *Ἀριστότελες, εὐτελέστερος, ὄρεσφι, ἐτελέσθην* — so nun auch bei *τέλεσμα, τελεςφόρος, τέλε-ος* lediglich der Hinweisung auf eben jenen Stamm. Dagegen verlangen die Anhänger der älteren Weise nicht selten mit dürren Worten, dass man dem Quartaner sage: *ὄρος* hat im Gen. *ὄρους*, Dat. *ὄρει* und damit gut; dann dem Leser des Homer: die Casus heifsen eigentlich *ὄρεος, ὄρεϊ*, woraus jene ebenso wie die Formen *ὄρευς* erst entstanden, auch giebt es ein seltsames Localadverb *ὄρεσφι* mit euphonischem *σ*; endlich auf der Stufe wo *si dis placet* die Wortbildung vorkommt: der Stamm heifst eigentlich *ὀρες*, daher man besser jene früheren Formen anders erklärt. Das heifst (wie wir oben sagten) den Schüler auf jeder neuen Stufe das vorige wieder umlernen lassen[1]). Aehnlich die A-stämme (*ἀρχα-ῖος, Βορεά-δης, τιμά-ω*), die I-stämme (*φυσιο-λόγος, πολιοφυλακτεῖν, λεξιθηρεῖν*) u. s. w. u. s. w. Vielen mag die Lehre von der Wortbildung überflüssig für die Schule gelten, viele einsichtsvolle aber haben sie auch vor der Sprachvergleichung schon verlangt, und mit Recht. Weil es zur Bildung des Menschen gehört, nach Mafsgabe der ihm gesetzten Grenzen überall in dem was ist die waltenden Gesetze zu erkennen: so ist es wünschenswerth, dass der Primaner nicht abgehe, ohne eine seinem Standpunkte angemessene Uebersicht über den Organismus auch der griech. Sprache erhalten zu haben — nicht als Hauptziel des griech. Unterrichts, sondern nur als schliefsliche Zusammenfassung alles dessen, was er als Hülfe für das Verständnis der Autoren gelernt.

Wir dürfen hier Halt machen, insofern auch die von uns zum Ausgangspunkte genommene Ansicht über Curtius als Hauptver-

---

1) Dieser Punkt wird für die Methode oft nicht genug beachtet. Viele lassen z. B. lernen:

Regel 1) Alle Formen des Praes. Ind. von *εἰμί* sind enklitisch mit Ausnahme der 2. Singularis.

„ 2) Die Form *ἐσσί* ist, obwohl 2. Pers. Sing., doch enklitisch. [3. Regel 1. war also eigentlich falsch.]

Warum nicht viel einfacher: Alle zweisilbigen Formen des Ind. Praes. von *εἰμί* sind enklitisch.

treter der „neueren Richtung“ nicht hinausgegangen ist. Insofern jedoch nach Ausweis der Programme in württembergischen Schulen vielfach Bäumlein und Kühner (doch wohl die „kurzgef. Schulgramm. von 1865?“) gebraucht werden, bedarf es noch eines summarischen Abschlusses über diese und einige andere nachcurtianische Grammatiken; vielleicht ist dem Schreiber dieses bald genaueres Eingehen auf genannte Partie in einem anderen Artikel vergönnt. Schon an gelegentlichen Beispielen glauben wir gezeigt zu haben, dass Bäumlein manche einzelne Ergebnisse der vergl. Sprachforschung sich angeeignet, im ganzen aber theils der Buttmannschen Weise gefolgt ist, theils mit wenig Glück geneuert hat. Es versteht sich hier und überall oben von selbst, dass den grofsen Verdiensten dieses wie anderer ausgezeichneten Philologen um die Entwicklung der griech. Grammatik, insbesondere der Syntax auch nicht entfernt zu nahe getreten werden soll; es handelt sich aber hier nur darum, zu zeigen inwiefern in Einzelheiten der Formenlehre die wissenschaftlichen Ergebnisse anerkannt worden oder ungenutzt geblieben sind.

Die übrigen suchen mehr oder weniger alle den Forderungen gerecht zu werden, dass „die Ergebnisse der Sprachvergleichung für die Schule verwerthet werden sollen“, nicht nur für die einzelne Lehre, sondern auch für die Anordnung des Ganzen, theils auf Grund eigener Forschung und Schulerfahrung, wie Müller-Lattmann, obgleich ihr Buch erst lange nach Curtius erschien, theils mit directer Anlehnung an diesen. Bei einigen verräth hie und da eine mit jenen Forschungen durchaus nicht stimmende Annahme, dass sie ziemlich lange unter dem Einflusse früherer Lehren gestanden haben; wie wenn Kühners Ausgabe von 1865 das schon von Hartung richtig aus umspringender Quantität (*ἤολπειν*) gedeutete *ἐώλπειν* durch ein in *ε* verwandeltes Digamma (*ἐϝόλπειν, ἐεολπειν, ἐουλπειν* oder *ἐώλπειν*) erklärt. Andere beachten im Vergleich mit Curtius zu wenig, dass man dem Schüler nicht unbekanntes durch ein anderes unbekanntes erklären darf (ein Satz, gegen den z. B. auch im Lateinischen da gesündigt wird, wo die Construction *nubere alicui* erklärt wird durch *sich jemandem verhüllen*), und mengen ungescheut und ohne Noth Heischeformen und wohl gar Indisch ein, lassen auch wohl unbeachtet, dass man das nicht wirklich vorkommende ebenso wie das falsche möglichst wenig der Anschauung des Schülers bieten d. h. der Gefahr aussetzen darf, statt des richtigen behalten zu werden. Mit Recht würde von Haacke (Verh. d. Phil. Vers. 94 ff.) empfohlen, die Zwischenfor-

men möglichst nicht anschreiben, sondern nur aussprechen zu lassen; immerhin aber besser sie anschreiben und gleich wieder wegwischen, als (ohne eine Cautel wie die Curtiussche Weglassung des Accents) im Buche abdrucken *ἐς ἀεί*. Aus solchen Gründen hält Schreiber dieses es für bedenklich gerade jetzt, wo man im Lateinischen das *j* durchaus dem *i* wieder opfern will, das der griech. „Literatursprache“ nun einmal völlig fremde *j* hier zur Erklärung erst einzuführen — etwa wie Kühner *ἵημι* als *jίjημι* vom St. *jε-*, *εἷκα* als aus *jέjεκα* entstanden lernen lässt.

Doch suchen wir vielmehr, ohne für heute auf dieses schwierige Gebiet näher einzugehen, für unsern nächsten Zweck nun ein Facit zu ziehen. Fragen wir denn für's erste: Inwiefern verdienten alle bis dahin erschienenen griech. Sprachlehren den Gesammtnamen der traditionellen Grammatik? Denn eine solche als einheitlichen Begriff fordert Dr. Herzog für die Zeit „ehe die Sprachvergleichung kam“; was er an letzterer tadelt, davon erachtet er also jene für frei. Zunächst die Lautlehre als ein Abschnitt von grundlegender Stellung erscheint ihm erst durch den Störenfried der Sprachvergleichung eingeführt — wir haben gesehen, dass eine solche principiell schon von Melanchthon verlangt wurde, dass sie bei Buttmann und Thiersch schon einen bedeutenden Raum einnahm. Vielleicht ist auch die niedere Statistik hier nicht ohne Interesse; man vergleiche

Bei Buttmann:

1. Schrift- u. Lautlehre:	S. 5— 44,	also 39 S.	= 11%
2. Formenlehre:			
Declination	„ 45— 79,	„ 34 „	= 17%
Adj. Num. Pr.	„ 79—107,	„ 28 „	
Conjugation	„ 107—241,	„ 134 „	= 37%
Wortbildung	„ 241—272,	„ 31 „	= 9%
3. Syntax	„ 272—358,	„ 86 „	= 24%

Bei Curtius:

1. Schrift- u. Lautlehre:	S. 3— 30	also 27 S.	= 9%
2. Formenlehre:			
Declination	„ 30— 58	„ 28 „	= 15%
Adj. Num. Pr.	„ 59— 75	„ 16 „	
Conjugation	„ 77—170	„ 93 „	= 32%
Wortbildung	„ 170—181	„ 11 „	= 4%
3. Syntax	„ 181—286	„ 105 „	= 36%

Hienach ist jener Abschnitt bei Curtius räumlich verringert worden, was eben möglich wurde durch Entfernung mancher un-

wissenschaftlichen Ansicht, an deren Stelle wenige aber gesicherte und folgenreiche Sätze traten.

Der Stoff der Sprachvergleichung, lautete die Klage ferner, sei nicht blofs die fertige Sprache, die Literatursprache, sondern der ganze Sprachstoff, in erster Linie die ältesten Formen. Nun gehört Homer offenbar auch der Literatur an; soll er etwa nur unfertige Sprache zeigen? Seine Sprache ist die epische für alle Zeiten geblieben, bis Quintus, ja meinetwegen bis Cieci (Τζετζῆς) hinauf, während unsere Nibelungensprache auf das XII. u. XIII. Jahrhundert beschränkt blieb; die Ansicht als repräsentire Homer einen schwankenden Zustand der Sprache, ehe sie sich in den Attikern consolidirte, ist in dieser Weise unhaltbar. Darum sah denn auch schon Melanchthon und nicht wenige nach ihm, mit besonderer Betonung wieder Thiersch, den „ποιητής" als einen äufserst wichtigen Factor und sich selbst als verpflichtet an, die bei ihm vorkommenden Formen nicht blofs zu lehren, sondern gewissermafsen zum Ausgangspuncte zu nehmen, — von Ahrens zu geschweigen. Curtius stellt sogar viel mehr als z. B. Thiersch die attische Prosa in den Vordergrund oder Mittelpunct, aber weder der eine noch der andere will der Wahrheit mit der Behauptung alter Nationalgrammatiker ins Gesicht schlagen, dass die Sprachformen des 9. vorchristlichen Jahrhunderts nur Entstellungen der attischen des 5. und 4. seien. Aufserhalb der Literatur liegen die Flexionsformen der Inschriften, aber diese zieht eben keine Schulgrammatik in ihren Kreis, mag sie sprachvergleichend sein oder nicht, sondern nur eine wissenschaftliche. Es scheint, dass diese beiden Standpuncte von Herrn H. wiederholt verwechselt worden sind. Er will nachweisen, dass die Thür des untern Gymnasiums der „neuen Richtung" besser verschlossen bleibe (ist sie's noch, wo Kühner gebraucht wird?), und führt als Charakteristicum für diese an, dass sie von der Satzlehre absehe, die ganze Formenlehre aber auf Nominal- und Verbalflexion reducire, dass sie ferner nur eine Nominal- und eine Verbalflexion anerkenne u. dgl. Wir haben im Gegentheil gesehen, dass Curtius der Syntax (die manche Praktiker an seinem Buche mehr noch rühmen als die Formenlehre) ziemlich viel Raum widmet; dass die Behauptung, die Declination sei eigentlich nur eine, von Buttmann-Thiersch herrührt, von Curtius aber auf ihr richtiges Mafs zurückgeführt worden ist; dass B. die alten nicht ganz zweckmäfsig geordneten Conjugationen durcheinander geworfen, Curtius aber theils der früheren Reihenfolge ihr Recht wiedergegeben, theils auf den von B. aufgestellten

Gegensatz zwischen reinem und verstärktem Thema eine neue passendere Eintheilung der Verba gebaut hat, ohne die ältere ihr darum zu opfern. Die Behauptung, dass das alte Schema im ganzen verlassen, d. h. alle Redetheile aufser Nomen und Verbum beseitigt und bei diesen untergebracht würden, kann ebensowenig von einer Schulgrammatik, sondern nur von wissenschaftlichen nicht für die Schule berechneten Arbeiten gelten. Aehnlich wie B. seine „Ausführliche Grammatik" neben die gewöhnliche stellte, trennte auch C. das Bedürfnis des Schülers streng von dem des Lehrers und schrieb für letzteren die „Erläuterungen zu meiner gr. Schulgrammatik 1863", ohne deren Studium ein Urtheil über seine Schulgrammatik natürlich nicht gefällt werden darf, die aber ebensowenig das Urtheil über diese befangen machen dürfen.

Fast unverständlich erscheint es uns, dass Hr. H. schliefslich die Ansicht ausspricht: wenn man die am Ende der *Erläuterungen* von Curtius selbst mitgetheilten Bonitzschen Rathschläge für den Gebrauch seiner Grammatik ausführe, so bleibe von den Resultaten der vergl. Sprachf. höchstens die Eintheilung der 3. Declination und die Gruppirung der unregelmäfsigen Verba, „da der Name die Hälfte der Sache sei." So steht es gottlob nicht, „kommt es doch bei nothwendigen Neuerungen überhaupt oft mehr darauf an, dass als worüber man sich einigt" (Erl. S. 86). Der Kern der Curtiusschen Neuerungen ist und bleibt, dass er das Gebiet der Anomalie gegen früher wesentlich verringert, das der Analogie aber erweitert hat, ein für Schule wie Wissenschaft gleich grofser Gewinn. Im einzelnen zunächst materiell: die consequente Aufstellung der Nominal- und Verbalstämme in der durch die Wissenschaft gefundenen oder berichtigten Form, soweit dies möglich ist ohne Hinweisung auf andere dem griechisch lernenden Schüler nicht bekannte Sprachgebiete; sodann die Ergänzung der Lautveränderungsgesetze durch einige von den Vorgängern nur unvollkommen oder gar nicht erkannte, insbesondere die Einwirkung des Iota auf vorhergehende Liquidae und Mutae. Für die Methode sodann ist festzuhalten, dass auch Curtius selbst vom Lehrer erst Einübung des Paradigma, dann erst Aufzeigung der Entstehung der Formen verlangt. (Vgl. S. 115 Anm. 1.) (Hiedurch erledigt sich die in Halle gestellte Forderung, erst das Gedächtnis in Anspruch zu nehmen, dann erst es durch die Reflexion zu unterstützen.) Alles andere folgt theils hieraus auf natürlichem Wege, theils sind es besondere Ansichten des Verfassers über Methodik, welche disputabel bleiben und eben darum nicht zur Bekämpfung

der Curtiusschen Grammatik als „der neuen Richtung überhaupt“ benutzt werden dürfen. Zu letzteren gehörten die Benennung *schwacher* und *starker Aorist* und die *consonantische Declination.*

Positiv möchte ich die Ergebnisse vorstehender Besprechung in folgender Weise zusammenfassen:

1) Das Schema der von den Alten uns überlieferten Grammatik ist nur für das Lateinische im grofsen und ganzen unverändert auf unsere Zeit gekommen; für die griech. Grammatik dagegen erschien fast von ihrer ersten Behandlung durch deutsche Gelehrte an mehr und mehr eine rationelle Weise nothwendig, welche nicht nur die fertige Form zeigt, sondern auch ihre Entstehung nachweist und den lernenden in den Stand setzen will, die etwa vergessene wieder zu reconstruiren.

2) Die Gründe dafür liegen *a*) im Charakter der Sprache, namentlich in der verschiedenen Ausdehnung der röm. und griech. Literatursprache nach Raum und Zeit, *b*) in der verschiedenen Geltung der Sprache für uns, *c*) in der verschiedenen Geistesreife des Schülers je nach dem Alter, in welchem er Latein oder Griechisch zu beginnen pflegt.

3) Ein merklicher Fortschritt in jener Behandlung des Griechischen datirt von Buttmann, auf den die Begründung einer der Formenlehre vorangehenden Lautlehre, und Durchbrechung der alten Trennung verschiedener Klassen durch Hervorhebung des ihnen gemeinsamen zurückgeht. Insoweit es sein fortgesetztes Streben war, neben dem Studium des Griechischen an und aus sich den Gewinn wissenschaftlicher Vergleichung mit dem Lat. und Deutschen überall mit zu benutzen, darf man sagen, dass Curtius auf dem von B. gezeigten Wege fortgebaut hat; und es ist eher zulässig, Buttmann Thiersch Curtius zusammen als die neueren den früheren Grammatikern gegenüberzustellen, als etwa die Alten mit allen Nachfolgern bis Thiersch einschliefslich zusammenfassend als alte dem Neuerer Curtius allein. Insofern erscheint der Begriff der *traditionellen Grammatik* bei Hrn. H. falsch gefasst.

4) Allerdings ist ferner durch das Jahr 1852 ein weiterer Fortschritt bezeichnet, aber er besteht nicht darin, dass ein bisher nicht vorhandenes rationelles Verfahren eingeführt wurde, sondern dass es consequenter durchgeführt, im einzelnen wie in der ganzen Anordnung auf Grund der jüngsten bedeutenden Fortschritte der allgemeinen Sprachwissenschaft theils bestätigt, theils berichtigt und erweitert worden ist.

5) Die Verwerthung dieser Ergebnisse in den oberen Klassen

der Schule hat nur Sinn, Werth und Erfolg, wenn ihnen in den untern vorgearbeitet worden ist, so dass es keines Umlernens bedarf. Die frische Gedächtniskraft der Quartaner und Tertianer wird in allen Unterrichtsdisciplinen für allerlei in Anspruch genommen, dessen volles Verständnis erst später nachkommt. Dergleichen geschah auch im Griech. schon nach Buttmann, um so weniger ist es jetzt beispielsweise bedenklich, von der 1. Decl. an den Wortstamm als ein gegebenes mitlernen zu lassen; das kaum nennenswerthe Plus der Arbeit trägt durch alle Stufen des Unterrichts bis I. hinauf reiche Zinsen.

6) Die Grammatiken, welche den von C. im allgemeinen gewiesenen Weg für die Formenlehre nicht betreten und sich im Gegensatz zu ihm mit der Darstellung der älteren von Buttmann bis Bäumlein begnügen, sind im Unrecht, wo sie wissenschaftlich als falsch anerkanntes festhalten um der Tradition oder der vermeintlichen Erleichterung für die Schüler willen.

7) Wenn eine Grammatik, um alle Ergebnisse der Wissenschaft fürs Griechische möglichst in die Schule einzuführen, sich nicht scheut, dem Schüler ein unbekanntes durch ein anderes unbekanntes zu erklären, statt das neue möglichst an schon bekannte Worte, Gesetze und Gebiete anzuknüpfen; wenn sie vergisst, dass unsere Schulgrammatik nicht die Sprachforscher von Fach zu bilden, sondern nur darzureichen hat, was zum genauen Verständnis der Autoren ausreicht und daneben ein allgemeines Bild von der Gesetzmäfsigkeit der Sprache in ihrem Zustande seit Homer gibt: so ist sie in Gefahr durch Vermengung der Wissenschaftlichkeit mit der Praxis den Blick für die Analogie zu trüben, das Lernen also zu erschweren, und ist dann der altbewährten, auf das im ganzen überkommene Redetheilschema gebauten, von Curtius vorläufig zum Abschluss gebrachten Weise gegenüber im Unrecht, ihr gegenüber aber die „traditionelle Grammatik“ im Recht.

Zerbst. G. Stier.

ZWEITE ABTHEILUNG.

LITERARISCHE BERICHTE.

Zur Literatur des Horatius. I.

1. Des Q. Horatius Flaccus Werke. Erklärende Schulausgabe von Heinrich Düntzer. Erster Theil: Die Oden und Epoden. Paderborn, Verlag von Ferdinand Schöningh. 1868. 244 S. gr. 8.
2. Des Q. Horatius Flaccus Oden und Epoden. Für den Schulgebrauch erklärt von Dr. C. W. Nauck, Director des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums zu Königsberg i. d. N. Sechste Auflage. Leipzig, Druck und Verlag von B. G. Teubner. 1868. 256 S. gr. 8.

Was Rudolf Dietsch in der Vorrede zu seiner neuesten Bearbeitung des Sallustius sagt: „Von Sallust kommt man nicht leicht wieder weg," das lässt sich vielleicht mit noch gröfserem Recht in Bezug auf Horatius sagen. Hat doch von den beiden Bearbeitern der oben genannten Ausgaben der Oden der zweite seit 16 Jahren die Oden in sechs Auflagen herausgegeben, und der erste seit dem Erscheinen des fünfbändigen Werkes „Kritik und Erklärung der horazischen Gedichte" 1840—1846, auf welches dann die Bearbeitung in lateinischer Sprache im Jahre 1848 folgte, nie aufgehört sich mit Horatius zu beschäftigen. Nachdem nun aber Herr Düntzer in den letzten Jahren erklärende Schulausgaben für die deutsche Jugend zu schreiben begonnen, ist er nach Vollendung des Homer sogleich auch auf Horatius gekommen, dessen erster Theil uns vorliegt. Obgleich die erklärenden Schulausgaben der Odyssee und Ilias von Herrn Düntzer, sowie dessen frühere Arbeiten über Horatius, nicht weniger auch Herrn Nauck's Bearbeitung des Horatius bekannt genug sind, so glauben wir doch den Lesern dieser Zeitschrift durch eine vergleichende und beurtheilende Anzeige ihrer neuesten Arbeiten einen Dienst zu erweisen.

Wir gedenken in diesem Artikel zunächst von dem Texte des Dichters zu sprechen und zwar zuerst vom äufserlichsten, der Orthographie. Hierbei ist die Sorgfalt und Consequenz zu rühmen, mit der Herr Düntzer die neuesten Forschungen auf diesem Gebiete nutzbar gemacht hat. Kaum wüssten wir hier etwas nachzutragen; C. I. 27,18 steht zwar noch im Text ah miser, doch finden wir zu Epod. 5,71 bemerkt: „richtiger schreibt man *a* statt *ah*".

Vergl. auch Lucian Müller in den Jahn'schen Jahrb. 1869 S. 68 sq. C. I. 7,11 ist nach den besten griechischen und lateinischen Handschriften und Münzen *Larisa* zu schreiben. Herr Nauck dagegen ist bei der Gestaltung der Orthographie, wie sie die gesicherten Resultate der Wissenschaft seit Lachmann verlangen, auf halbem Wege stehen geblieben: er schreibt zwar volnus, volt, volgus, Volcanus, baca, sucos, pro nicht proh, Delmaticus, Phrahates, Polio, nicht aber umor (C. I. 12,29. 13,6), obgleich schon lange vor Corssen (Aussprache, Vocalismus und Betonung I. S. 50) diese Schreibung als die einzig richtige erkannt und z. B. von Lachmann im Lucrez überall durchgeführt ist (vgl. denselben zu VI 523); mit Recht bemerkt Corssen in der zweiten Auflage des oben erwähnten Werkes S. 108: 'noch immer, wie eine alte Krankheit schleppen sich *humidus humor* durch Ausgaben von Schriftstellern, Grammatiken und Wörterbüchern fort.' Ferner Paelignus (zu vergl. Mommsen unteritalische Dialekte S. 294, Fleckeisen fünfzig Thesen zur lateinischen Orthographie S. 24), Danuvius (C. IV. 15,21) nach demselben S. 15, Aefula (C. III. 29,6), (E. Hübner Hermes Bd. I. S. 426), harena (I. 28,1. 23. III. 4,31), wie ja auch die Handschriften des Horatius zum Theil haben; vgl. Fleckeisen a. a. O. S. 18, Corssen I² S. 102, autumnus (Fleckeisen S. 8. Corssen Nachträge zur lat. Formenlehre S. 46), eheu (I 15,9), obwohl es an zwei anderen Stellen (II. 14,1. III. 2,9) richtig steht, incohare (I. 4,15) vgl. Corssen I² S. 105; urguere (vgl. des Ref. Quaest. Horat. 1862 S. 14), quotiens und die Accusativi Plur. wie Thessalosque ignis und anderes. Zwar kann man hierin zu weit gehen, und ein warnendes Wort gegen übertriebenen Eifer hat Ritschl gesprochen (Opusc. II. S. 723); aber jeder Herausgeber römischer Autoren hat zu beherzigen, was derselbe (Opusc. II. S. 724) sagt: 'orthographische Novitäten, wie *Gaius, septiens* cet. müssen wir um der wissenschaftlichen Wahrheit willen sagen.' Auch darf man sich bei Horatius, der doch nur auf der obersten Stufe der Gymnasien gelesen wird, nicht mit der Rücksicht auf die Schule entschuldigen wollen.

Was nun die Gestaltung des Textes betrifft, so unterscheiden auch hierin sich beide Ausgaben merklich: Nauck hält sich streng an die Handschriften und nimmt nur höchst selten (wenn wir recht gezählt haben, fünfmal) Conjecturen in seinen Text auf, Düntzer dagegen hat wohl achtzehn bis zwanzig Vermuthungen theils in den Text aufgenommen, theils in den Anmerkungen als aufzunehmen erwähnt. Welches Verhältnis sie zu den Handschrifteu einnehmen, welcher Familie oder Klasse derselben sie besonderen Werth beilegen, ist nirgend gesagt; indem sich aber beide ihr eignes Urtheil der Ueberlieferung gegenüber wahren zu müssen glaubten, kommen sie bei nicht wenigen Stellen zu den entgegengesetzten Resultaten; es macht oft einen fast komischen Eindruck, wenn man die Begründuug der gewählten Lesart beider einander gegenüber stellt.

C. II 10, 9 sagt Düntzer: '*saepius ventis agitatur ingens Pinus* — es kommt eben darauf an, was am häufigsten dem Sturme ausgesetzt ist; daher nicht *saevius*. Dagegen hat Nauck folgende Anmerkung: '*Saevius*, nicht *Saepius*. Nicht auf die Häufigkeit der Bewegung, nur auf die Heftigkeit kommt es an.'

Wir meinen, es muss heissen *saepius*, weil die überwiegende Autorität der Ueberlieferung dafür ist, *saevius* dagegen sehr verdächtige Beglaubigung hat. —

C. III 29, 34 *cetera fluminis Ritu feruntur, nunc medio aequore Cum pace delabentis Etruscum In mare* — Nauck: 'so dass die geebnete spiegelglatte Fluth in der Mitte des Bettes ist. Die Lesart *medio alveo* ist ein erleichterndes Glossem'. Dagegen liest Düntzer *alveo* und erklärt: 'mitten im Bette, im Gegensatze zum Uebertreten über die Ufer. Die Lesart *aequore* ist offenbares Versehen. Muss man nicht mit Meineke (Praefat. S. XIV. zu C. II 11 ausrufen: vide quam diversa sint hominum palata? Zum Glück wissen wir, dass die Scholiasten, so wie die besten und ältesten Handschriften *alveo* lesen, dafür spricht auch der Gedankenzusammenhang: cetera, sagt Mitscherlich, cursum suum tenent, ea non magis inhibeas aut certa ratione regas, quam cursum fluminis, Tiberis, qui nunc medio alveo, aqua vix alvei medium tangente, placide sese evolvit, nunc cet. — Aber zu C. I 24, 13 bemerkt Nauck richtig: '*Quid? si — moderere, num redeat sanguis* ist besser beglaubigt und lebhafter und giebt den passenden Sinn', wogegen Düntzer sagt: '*Quodsi* und wenn, wie I 1, 35. Das besser bestätigte *quid si*, wonach dann v. 15 *num* statt *non* steht, würde den hier ganz falschen Ton lebhafter Aufregung anschlagen.' Zeigt nicht aber das ganze Gedicht, wie schon das Metrum andeutet, von Anfang an grofse Erregtheit und Lebhaftigkeit des Schmerzes und der Trauer? Wozu sonst die Frage: '*Quis desiderio modus*', dann v. 5 *Ergo Quintilium perpetuus sopor urguet*, und v. 9 die herrliche, fast sprüchwörtlich gewordene Stelle: *multis ille bonis flebilis occidit*, endlich der Seufzer: *durum*! Wir meinen gerade der Ton der lebhaften, aus kurzen Sätzen bestehenden Ode duldet auch v. 13 das matte, verknüpfende *quodsi* nicht, noch weniger die lange Periode.

Aehnlich, wie zu den Handschriften nehmen beide auch zu den prosodischen und metrischen Gesetzen der lateinischen Poesie eine schwankende und unentschiedene Stellung ein. Was z. B. den Hiatus betrifft, so wird derselbe bei Düntzer leichthin erklärt, bei Nauck an drei Stellen zu entfernen versucht, nur zweimal zugelassen.

Nach dem, was von Lachmann besonders im Commentare zu Lucretius, Ritschl (in den Prolegom. zu Plautus und jetzt in den Opusc. II), Lucian Müller (de re metrica S. 304—312) und zuletzt Andreas Spengel (T. Maccius Plautus, Kritik Prosodie Metrik Göttingen 1865 S. 175 ff.) über den Hiatus gesagt worden ist, sollte man bei den Horazeditoren festere und übereinstimmendere Grund-

sätze erwarten. Zunächst steht fest, dass Horatius in den späteren Werken sich des Hiatus ganz enthalten hat; wir finden kein Beispiel in den Briefen, keins auch in dem vierten Buche der Oden. Aber auch das dritte Buch — vor dem ersten und zweiten durch gröſsere Strenge ausgezeichnet im Versbau, z. B. im Einschnitt der sapphischen und alcäischen Strophen — ist frei davon, wenn man nicht C. 14, 11 dazu rechnet. Zwar Düntzer schreibt *male ominatis Parcite verbis* und bemerkt: 'der Hiatus ist unanstöſsig, da das Ganze als ein Compositum gefasst wird, wie *suave olens* bei Catull Hiergegen ist zunächst zu bemerken, dass das Beispiel aus Catull nicht passt, denn C. 61,7, *Cinge tempora floribus Suave olentis amaraci*, mag man suaveolentis als ein Wort schreiben, oder getrennt, wie Lachmann, Haupt, Schwabe, immer ist die letzte Silbe von *suave* zu elidiren. Wenn nun eine Wortbildung male ominatus (wie O. Keller schreibt) ohne alle Analogie ist, so ist zu fragen, ob der Hiatus bei einer kurzen Silbe in der Thesis statthaft sei? Wenn wir die Frage verneinen mit Lucian Müller a. a. O. S. 306, so bleibt nur übrig die Bentley'sche Emendation *male inominatis*. Für Gebrauch und Bedeutung des *male* vergl. man C. I 9,24 *digito male pertinaci*. 17,25 *male dispar*. C. IV 6,14 *male feriatos Troas falleret*. Sat. I 3,25 *male lippus*, ib. 45 *male parvus*, ib. 4,66 *male raucus*. — Im ersten und zweiten Buche findet sich in den Ausgaben nur je einmal der Hiatus C. I 28,24 *ossibus et capiti inhumato*. Düntzer sagt mit einem merkwürdigen Versehen, es sei dies ein im Hexameter (sic!) ganz unanstöſsiger Hiatus und beruft sich auf Epod. 13,3. *Threicio Aquilone sonant*, wo das nomen proprium entschuldigt, und auf Virgil, der doch viel freier ist. Wenn aber Herbst (Horaz Oden und Epoden S. 149) sagt: Aus Gellius 6,20 geht nach der Meinung Geppert's hervor, dass die Alten den Hiatus zwischen gleichlautenden Vocalen und Diphthongen geliebt haben, so erinnern wir daran, was Moriz Haupt über die angeführte Stelle des Gellius sagt (Index lect. aest. Berol. 1857, S. 6): 'Gellius dum inania sectatur, bona exemplaria immerito vituperavit.' Auch kann mich der Aufsatz von Geppert im XIX. Jahrgang dieser Zeitschrift (S. 896 ff.) nicht davon überzeugen, dass Gellius' wenn er den Catull nennt 'amantem illius Homerici suavitatem', von allen lat. Dichtern gesprochen habe. Für unsere Stelle des Horatius trifft nur zu, was Lucian Müller a. a. O. S. 311 dazu bemerkt: 'qualis tamen mitigatur hiatus ea re, quod in tertia arsi accidit, quae in dactylicis metris caesurae si non qualitatem, tamen facile trahit libertatem'.

Hiernach und nach dem, was O. Keller sonst zur Vertheidigung der handschriftlichen Lesart im Rheinischen Museum 1863, S. 274 beigebracht hat, muss man sich wundern, immer noch bei Nauck zu lesen, der Hiatus sei auffällig, wenigstens habe noch niemand ein entsprechendes Beispiel beigebracht, und sehr annehmbar sei die (Peerlkamp'sche) Conjectur *intumulato*. — Ueber den Vers (C. II 20,13) *Jam Daedaleo ocior Icaro* gehen die Ansichten noch

immer weit auseinander. Düntzer beruft sich auf die Einleitung, in der er den Hiatus selbst auffallend genannt hat. Man könnte ihn vertheidigen nach der Regel Lachmann's (zu Lucretius S. 158): 'cum in fine vocabuli est longa vocalis ante longam vocalem sive diphthongum, quibus in proxima dictione vocalis subjicitur, certum est syllabas contiguas nunqnam commisceri'; aber eben so unbestreitbar ist das Gesetz, das Lucian Müller a. a. O. S. 307 so ausdrückt: longa syllaba ipsa cum hiatu in thesi stare non potest, nisi ut migret quantitatem. Doch auch der Gedanke gestattet nicht *ocior* beizubehalten. Voran geht die Apokyknosis, wie Nauck sagt, 'schon wachsen an Fingern und Schultern die glatten Daunen' — und nun gleich so eilig, wie Icarus, etwa *vitreo daturus Nomina ponto*? Man vergleiche die sehr ähnliche Stelle vom jungen Adler C. IV 4,7 *vernique iam nimbis remotis Insolitos docuere nisus Venti paventem*. Der junge Adler zagt beim ersten Versuche; der Dichter und Musenfreund, der als Schiffer auch kühn auf den Bosporus sich wagt und unverletzt (inviolatus) den Skythenstrom besucht (C. III 4,30 ff.), geht sicherer als Icarus sich däuchte, nach den gefährlichsten Regionen. Daher ist nothwendig die Emendation Bentley's *tutior* aufzunehmen. Nauck begründet das handschriftliche *notior* mit den Worten: Bekannt war Icarus genug. Das Citat aber, das dafür angeführt wird, hätte lieber fortbleiben sollen. Denn der Zusammenhang spricht gerade von dem Unglück des Icarus in Folge seiner übermäfsigen Kühnheit: Ovid Trist. I 1,87:

> Ergo cave liber et timida circumspice mente,
> Ut satis a media sit tibi plebe legi.
> Dum petit infirmis nimium sublimia pennis
> Icarus, aequoreis nomina fecit aquis.

Und ähnlich derselbe Trist. III 4,21:

> Quid fuit, ut tutas agitaret Daedalus alas,
> Icarus immensas nomine signet aquas?
> Nempe quod hic alte, demissius ille volabat.
> Nam pennas ambo non habuere suas.
> Crede mihi, bene qui latuit, bene vixit et intra
> Fortunam debet quisque manere suam.

So glauben wir bewiesen zu haben, dass der Hiatus in den Oden sich nur einmal findet und zwar in der dritten Arsis eines dactylischen Tetrameters. Wir kommen zur Frage von der Verlängerung kurzer Endsilben. Auch hier ist das Verhalten der beiden Herausgeber schwankend. Nachdem Lachmann (zu Lucretius S. 76. 77) gelehrt hatte: 'plerique (poetae) non nisi in legitima caesura vel ante vocabula Graeca breves vocales produxerunt; Horatius iisdem condicionibus nulla nisi in t litteram exeuntia' — hätte man die Sache für erledigt halten sollen. Später hat noch L. Müller (de re metrica S. 329 ff.) und zuletzt Corssen Vocalismus I. S. 336 ff. darüber gehandelt. Bei Horatius werden nur auf -t aus-

gehende kurze Silben verlängert, und zwar durch die Kraft der Arsis in der caesura legitima (C. I 13,6. II 6,14. III 16,26. Sat. I 4,82. 5,90. 9,21. II 1,82. 2,47. 3,187. 260) oder vor griechischem Wort (C. I 3,36. III 24,5). Hiernach ergibt sich, dass Düntzer nicht gut gethan hat, C. III 16,26 gegen die überwiegende Autorität der Handschriften *non piger* zu schreiben, statt *impiger*, das Horatius besonders gern braucht: von tapferen Streitern C. IV 8,30. 14,22. Epist. II 3,121; vom Kaufmann Epist. I 1,45 und vom Rosse C. IV 3,4. Dagegen schreibt Nauck C. III 6,9 noch immer: *iam bis Monaesis et Pacori manus non auspicatos contudit impetus nostros*; die kurze Endsilbe in Monaesis soll nach ihm das Auffällige durch die Caesur verlieren und die Lesart Monaeses fälschlich zwei Niederlagen durch Monaeses nennen. Schwerlich aber wird ein Römer, der die Ereignisse kannte, an diese Erklärung gedacht haben. Düntzer schreibt, um den metrischen Fehler zu vermeiden, *Monaesisque*, aber der Nominativ Monaeses ist gut bezeugt und der Sinn 'Monaeses und die Schaar des Pacorus, (beide zusammengenommen soviel als: die Partherfürsten) siegten schon zweimal.' — Ebensowenig wie in der eben besprochenen Stelle ist in dem vorangehenden Gedichte Vers 17 *si non periret immiserabilis captiva pubes* in der Thesis die Verlängerung der Silbe *-et* möglich. Nauck sagt, ohne auf den Gebrauch des Horaz zu achten: 'der Vers ist nach griechischer Weise gemessen'. Düntzer fügt das Wörtchen *iam* ein, als 'metrisch unentbehrlich'. Wir möchten dagegen sagen: 'metrisch unmöglich', denn einsilbige Worte, aufser *me* und *te* an 4 Stellen (C. II 3,6. III 29,5. 55. Epod. 5,9) hat Horatius in den lyrischen Gedichten nie, und *iam*, das er wohl fünfzigmal gebraucht, hat er nur einmal zu Anfang des 17. Epodus elidirt. So fordert also Vers und Gedanke mit Lachmann zu lesen: *si non perires immiserabilis.* Derselbe Fehler findet sich bei Düntzer noch einmal C. II 3,9; *ramis quo et obliquo laborat,* was Meineke Praef. S. XIII. mit Recht barbarisch nennt. — Caesura legitima erklärt nicht die Verlängerung in '*Navita Bosporum Poenus perhorrescit neque ultra Caeca timet aliunde fata*' C. II 13,16. Aber eine genauere Erwägung der Stelle ergibt den Gedanken: der Schiffer fürchtet nicht weiter (zu irgend welcher Zeit) noch von anderer Seite Gefahren, daher mit Lachmann zu lesen ist: *timetve*, d. h. *ultra timet timetve aliunde*, nach dem bekannten Gebrauch der Partikeln *que ve ne.* Düntzer behauptet zwar (Fleckeisens Jahrb. für Philol. 1868 S. 506), unsere Erklärung, die auch Meineke u. Lucian Müller (de re metr. S. 330) aufstellen, beruhe auf Misverständnis; aber er hat nicht bewiesen, dass es 'stehender Dichtergebrauch' sei, denselben Begriff (*ultra* = πέραν γενόμενος und *aliunde*) einmal beim Verbum, dann beim Subjecte zu bezeichnen.

Wie sich die lateinischen Dichter verhalten haben bei auslautender Kürze, auf die ein mit zwei oder mehr Consonanten beginnendes Wort folgt, hat nach Meineke Praef. S. XLI. am vollstän-

digsten ausgeführt L. Müller a. a. O. 319. 320. Wenn nun immer noch von Nauck in C. III 23,18 *non sumptuosa blandior hostia* der Ablativ geläugnet wird, so weiſs ich das nur mit dessen eigenen Worten (zu C. II 7,10) zu charakterisiren: 'das ist stark!' — C. I 15,36 haben alle Handschriften '*ignis Iliacas domos*'. Nauck hat ohne Bemerkung *Pergameas*, Düntzer motivirt die Abweichung von allen Handschriften damit, dass es ganz unwahrscheinlich sei, Horatius habe sich hier ausnahmsweise die Kürze gestattet. Wir glauben, dass nichts zu ändern sei, sondern zu urtheilen mit Lachmann Epist. ad Carolum Frankium S. 238: mihi certe hoc inter prima, quae poeta tentarit, fuisse ex illo versu videtur apparere *ignis Iliacas domos*. adjicerem eadem licentia insignem *Teucer et Sthenelus*, nisi vetustiores libri haberent *Teucer, te* talia enim nondum perfectae artis documenta quaedam Horatius delere noluit. Aehnlich urtheilt W. Christ in der höchst beachtenswerthen Schrift 'die Verskunst des Horaz im Lichte der alten Ueberlieferung, München 1868'. Zu diesen Zeichen noch nicht vollkommener Kunst gehört auch der Vers aus einer der frühesten alcäischen Oden: *mentemque lymphatam Mareotico* (I 37,14), den Nauck jedoch durch ein zugesetztes *a* bessern zu müssen meint: die Praeposition sei für das Metrum nothwendig, für den Sinn poetisch, sofern durch sie dem Weine eine gewissermaſsen persönliche Thätigkeit und Wirksamkeit beigelegt wird. Aber dass der Wein von Horatius so personificirt worden sei, wird sicher durch das Epitheton *superbus* nicht erwiesen; es müssten ja sonst auch die postes (C. IV 15,7 oder die limina (Epod. 11, 22) persönlich gedacht werden. Uns scheint eine Aenderung der Ueberlieferung nicht geboten zu sein, wohl aber an der vielbesprochenen Stelle C. III 4,9. 10. *Me fabulosae Volture in Apulo, Altricis extra limen Apuliae.* Denn die Anmerkung Nauck's: 'der Wechsel der Quantität in der ersten Silbe von Apulo und Apuliae erinnert an das homerische Ἄρες Ἄρες βροτολοιγέ; kurz ist das A auch 24,4' beweist in ihren beiden Theilen nichts. Wegen des Homerischen verweisen wir auf Bekker's homerische Blätter S. 194. 195; und C. III 24,4 ist nach überwiegender Autorität der Handschriften (darunter des Blandinius antiquissimus), der Scholiasten, sowie nach der Forderung des Zusammenhangs zu lesen *mare publicum*, das Düntzer gut erklärt: das allgemeine Meer, die Meere in der weiten Welt. Zwar ist von verschiedenen Seiten nachgewiesen, wie Horatius und andere Dichter sich in der Quantität der Nomina propria manche Freiheiten genommen haben, besonders gründlich hat im XIV. Jahrgange dieser Zeitschrift S. 161—170 Dillenburger diese Sache behandelt. Aber keine Stelle hat man beigebracht, wo in 2 unmittelbar aufeinander folgenden Versen der Eigenname die Quantität wechselt. Im übrigen verweisen wir auf die ausführliche Erörterung von Ritter, der mit Düntzer *Dauniae* in den Text gesetzt hat. Eine allen Anforderungen entsprechende Emendation scheint uns noch nicht gefunden zu sein.

Unrecht verweist, ist zu vergleichen Holtze Syntaxis Lucret. S. 193. Die Untersuchung über die mit *-que* zusammengesetzten Wörter ist auch nach Corssen Vocal. cet. II. S. 260 ff. nicht abgeschlossen; jedenfalls aber ist für den absoluten Gebrauch des *cumque* statt quandocumque bisher keine andere Autorität aufzutreiben gewesen, als das Scholion des Porphyrion. Bis eine bessere wird gefunden sein, muss man die Stelle für verderbt halten.

In der Annahme eines Archaismus irrt Nauck auch zu C. III 7, 4, wo Düntzer das richtige über *fide* bietet. Vgl. auch Neue Formenlehre I. S. 389 ff. Richtig schreibt Düntzer, wie Nauck Epod. 3, 3 'edit cicutis allium nocentius.' Nur glauben wir in diesen Formen auf *it* den Optativ zu finden, wie in *sim, velim, faxim, duim.*

Schliefslich besprechen wir noch kurz einige Stellen, an denen einer der beiden Herausgeber des Gedankens wegen gegen die Handschriften Aenderungen vorgenommen hat. In dem schönen Gedichte C. II 18 hat Düntzer zwei Stellen durch Conjectur emendiren zu müssen geglaubt, v. 26 'pellitur paternos In sinu ferens deos Et uxor et vir Sordidosque natos' so las man bisher und dachte nach der Erklärung des Scholiasten, das Elend der Vertriebenen sei gerade dadurch recht wirksam dargestellt, dass mit den Hausgöttern auch die schmutzigen Kleinen von Mann und Frau im Busen fortgetragen werden. Nach Düntzer, der menschenfreundlicher denkt, schrieb Horaz wohl *sordidique nati.* Noch unglücklicher aber scheint uns v. 40 die in den Text genommene Conjectur *audet*, da doch Düntzer im fünften Bande der 'Kritik und Erklärung cet.' S. 95 das handschriftliche *audit* gut erklärt hatte.

Die vielbesprochene Stelle C. III 14, 11 *vos, o pueri et puellae Jam virum expertae*, wo Acron kurz und bündig erklärt *nuptae* und über diesen Gebrauch von puella von den Herausgebern, z. B. Ritter, hinreichende Belege beigebracht worden sind, glaubt Düntzer durch das Bentley'sche *non virum expertae* verbessern zu müssen. Wir glauben, dann würde der Zusatz zu *puella* überflüssig sein, wie ja auch C. Saec. audi pueros, audi puellas steht, welche letzteren als unverheirathete C. IV 6, 41 bezeichnet werden 'nupta iam dices.' Von den übrigen Vermuthungen Düntzers ist besonders beachtenswerth Epod. 13, 13 flavi Scamandri, was vor ihm schon Nauck empfohlen hatte, und Epod. 5, 29 Vedia statt des unverständlichen Veja.

Dagegen möchten wir Herrn Nauck bitten, bei einer neuen Auflage nochmals in Erwägung ziehen zu wollen die Umstellung in C. III 2, 19 nec ponit aut sumit secures, die nicht gerechtfertigt wird durch die Bemerkung: ponit knüpft an *honoribus* an; ferner C. III 4, 31, wo gegen die überwiegende Autorität der besten Handschriften und des Acron im Texte steht *arentes*, das zu dem vorhergehenden *insanientem* zu schwach erscheint.

Endlich ist zu erwähnen, dass in Bezug auf die sog. Interpolationstheorie beide Herausgeber sich äufserst conservativ verhalten.

Während Nauck nur C. IV. 8, 17 mit Bentley 'als unglückliches Einschiebsel' und dann v. 28 als 'störende Zusammenfassung des Vorhergehenden' für unecht erklärt, weist Düntzer jede Interpolation entschieden ab und bezieht *incendia* in der eben erwähnten Stelle auf den Brand der Schiffe, von welchen Livius XXX. 43: naves longas provectas in altum incendi iussit quarum conspectum repente incendium tam lugubre fuisse Poenis, quam si ipsa Carthago arderet.

In einem zweiten Artikel gedenken wir über die Erklärung der beiden Ausgaben zu sprechen.

Berlin. W. Hirschfelder.

Beiträge zur Geschichte der griechischen Plastik von Alexander Conze. Mit XI Tafeln, meistens nach Abgüssen des archäologischen Museums der königl. Universität Halle - Wittenberg gezeichnet und lithographirt von Herrmann Schenk. Halle, Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses 1869. 34 S. 4.

Mit dieser neuen Schrift nimmt der Verf. Abschied von der bisherigen Stätte seines stillen aber nachhaltigen Schaffens, um sie, einem ehrenvollen Rufe nach auswärts folgend, mit einem gröſseren und hoffentlich nicht minder fruchtbringenden Wirkungskreise zu vertauschen. Sie ist in mehr als einer Hinsicht geeignet, das Interesse nicht bloſs der engeren Fachgenossen in Anspruch zu nehmen. Jeder, dem es um eine wahrhaft lebendige Erkenntnis des Alterthums zu thun ist, weiſs, in wie hohem Maſse dieselbe gefördert wird durch die Anschauung und vor allem durch das tiefere Verständnis der alten Kunst. Die Schule, d. h. natürlich die höhere Schule und speciell das Gymnasium, deren tägliche Aufgabe es ja ist, dem empfänglichen Sinn der Jugend die nervenstärkende Kost der antiken Bildung möglichst rein und unverfälscht zugehen zu lassen, hat schon hier und da begonnen, in der wegen der Vielseitigkeit ihrer Aufgaben nothwendigen Beschränkung, auch von den durch die antike Kunst gebotenen Hülfsmitteln Gebrauch zu machen. Ob es, bei dem heutigen Stand unserer kunstgeschichtlichen Erkenntnis, hierzu schon an der Zeit sei, kann bezweifelt werden; mehr noch, ob der Versuch durch die, wohl nur durch ihre verhältnismäſsige Billigkeit sich empfehlende Vervielfältigung eines ganz bestimmten Zweiges der antiken Kunst, nämlich der geschnittenen Steine, hierzu beizutragen, zu dem gewünschten Ziele führen wird*). Allein es wird und soll auch mit Fug und Recht

*) Jene kleinen Werke, bei denen, wenigstens bei den Musterstücken unter ihnen, doch der nächste praktische Zweck, also das Siegeln, entscheidend war, sind wohl wenig geeignet, von dem eigentlichen Sinn und dem Wesen auch nur der auf ihnen im besten Fall reproducierten Werke der alten

der Vorzug gröfserer Städte, oder wenigstens der Universitäten, bleiben, durch Originale oder Abgüsse die alte Kunst zu gleichsam greifbarer Wirkung zu bringen; die Schule wird und muss jederzeit wesentlich angewiesen bleiben auf Bücher und Abbildungen. Nun giebt es zwar vielverbreitete encyklopädische Werke, welche den Zweck von möglichst vielem in gedrängtem Raum eine Uebersicht zu geben in für den ersten Anlauf wenigstens ganz ausreichender Weise erfüllen. Aber in dem Punkt der Abbildungen sind alle diese Werke sehr unzulänglich. Sie lehren zwar neben den berühmtesten Hauptwerken, die uns erhalten sind, noch vielerlei andere, mythologisch und kunsthistorisch wichtige, oft von gelehrtem Detail strotzende Erzeugnisse der alten Kunst kennen, allein die stilistische Bedeutung auch nur des bekanntesten Kopfes, das geistige Leben, das sich z. B. in der Darstellung der Formen des menschlichen oder auch thierischer Körper in den verschiedenen Epochen der Kunstübung in höchst verschiedener Weise zeigt, — dergleichen wird man an solchen Abbildungen meist vergeblich sich bemühen zu erkennen und zu erläutern. Wir sind in Deutschland in dieser Hinsicht überhaupt noch sehr unverwöhnt: während man in Frankreich, in England, selbst in Italien, keine Kosten scheut, um stilgetreue Abbildungen herzustellen, begnügten sich bei uns, trotz der jenen Nationen so überlegenen Vertiefung des Inhalts, bis vor kurzem auch die Werke der anerkannten Meister mit stilistisch höchst unzureichenden, ja zum grofsen Theil abschreckenden und völlig irreführenden Abbildungen*). Kein Wunder, dass auf diese Weise zwar allerhand gelehrtes Detail erst in engen und dann auch in weiteren Kreisen der Alterthumsforscher eifrig discutiret worden und manches schöne Resultat in diesen Gebieten erreicht worden ist. Dagegen in den entscheidenden Hauptfragen über die Stilunterschiede der grofsen Entwickelungsperioden und ihre feineren Merkmale, über die relative Originalität selbst berühmter und vielbesprochener Werke beginnen erst nach und nach die Fachgenossen sich zu einigen, während die ferner stehenden noch kaum an die Schwelle dieser Art von Erkenntnis der alten Kunst gelangen. Und doch — das wird man ohne weiteres zugeben — besser ein Schritt gethan auf diesem, das innere Leben derselben begleitenden Wege, als zehn auf dem nun schon recht betretenen der darum nicht zu unterschätzenden gelehrten Archäologie. Dies ist der Punkt, wo die Schule, und nicht blofs das Gymnasium, nein gerade auch die Real- und selbst auch die höhere Bürgerschule, von der Archäologie profitieren können und sollen. Darauf kommt

---

Kunst deutliche Vorstellungen zu geben. Es ist die Frage, ob nicht etwas solideres, auch nach einer anderen Seite hin, vielmehr durch die ebenfalls billig herzustellenden Schwefelabgüsse von antiken Münzen zu erreichen wäre.

*) Ich erinnere beispielweise an des nun heimgegangenen Welcker fünf Bände alter Denkmäler, in denen nur die Tafeln des letzten Bandes, und auch sie keineswegs durchgehends, mäfsigen Ansprüchen allenfalls genügen.

es an, dem Schüler einmal das Auge geöffnet zu haben für die Empfindung des Stils in der alten Kunst, eines Stils überhaupt, — damit wird ihm etwas bleibendes mitgegeben fürs Leben, wie mit den tiefen und mafsgebenden Eindrücken, die er von der antiken Poesie empfängt. Es versteht sich, dass es zunächst die Lehrer sind, denen über diese Dinge die Augen einmal aufgegangen sein sollten; wem es während der Universitätszeit nicht so gut geworden ist, wie ja vielen, der wird es später gern nachholen, sofern es ihm um ein wirkliches Weiterleben in seinem Berufe zu thun ist. Ein Keim, durch einen Lehrer, der solches erfahren hat, in ein überhaupt empfängliches Gemüth gelegt, wird nicht verfehlen Frucht zu tragen, — die Pflege und weitere Ausbildung solcher Keime kann billig dem Leben oder den Fachschulen überlassen bleiben.

Dass mich Conzes Schrift zu diesen scheinbar etwas weitabliegenden Betrachtungen geführt hat, hängt folgendermafsen zusammen. Der Verf. behandelt in derselben in erster Linie viererlei verschiedene Werke der alten Kunst; aber die Werke selbst, wie die Betrachtungsweise des Verf. bei ihnen allen, stehen in einem inneren und unzerreifsbaren Zusammenhang. — Die erste Tafel zeigt eine stilistisch trefflich gelungene Abbildung eines griechischen Jünglingskopfes im Museum zu Bologna, in zwei Ansichten, von vorn und im Profil. Wenn man diese Tafel ansieht, so wird klar werden, was ich unter einer stilistisch ausreichenden Abbildung verstehe, und man wird begreifen, was ich von dem Einfluss und dem Eindruck solcher Abbildungen mir verspreche. Diese schlanken Formen voll Adel und Einfalt, dieser Ernst der Zucht und Sitte, der sich in den scharf geschnittenen Augen und in dem geschlossenen Mund ausspricht, muthen uns in der That ähnlich an, wie ein Stück griechischer Poesie, wie ein Fragment etwa des Alkman oder eines anderen älteren Lyrikers. Der Herausgeber vergleicht sie — und mit Recht — mit dem berühmten Kopf der Hera in Neapel, in dem uns Brunn gelehrt hat den Abglanz der Kunst des Polyklet zu schauen. Schade, dass es die rationes Sosiorum nostrorum nicht erlaubten, dass Conze uns diesen weiblichen Kopf zugleich mit dem männlichen von Bologna auch wieder abbilden lassen konnte, etwa in der Art wie die vortreffliche Abbildung der Ludovisischen Hera, welche Kekulé seiner Schrift über die Hebe beigegeben hat*). — Auf der zweiten Tafel ist, ebenfalls zum ersten Male, ein griechischer Ephebenkopf der Casseler Sammlung (auch in zwei Ansichten) gegeben. Der Verf. erörtert die Stilunterschiede dieses Kopfes von dem Bologneser, welche in der ein wenig geneigten Haltung, in der Behandlung des Haars, in dem mehr geöffneten

*) Auch diese feinsinnige Schrift (Leipzig 1867 gr. 8.) erlaube ich mir bei der Gelegenheit zur Anschaffung für Gymnasialbibliotheken angelegentlich zu empfehlen. Es liefsen sich an sie dieselben Betrachtungen knüpfen wie an das vorliegende Buch Conzes, und die Abbildungen verdienen das gröfste Lob gerade in stilistischer Beziehung.

Mund, kurz in dem mehr seelisch bewegten Ausdruck des Ganzen liegen. Das muss, wenn man nach der zweiten wiederum auf die erste Tafel zurückblickt, jedem, auch dem Laien, sofort einleuchten, es ist dazu keine antiquarische Detailkenntnis, auch kein besonders künstlerisch geübter Blick erforderlich. Und doch lernt man an der Hand des Verf. dies einfache Resultat zu weitgreifenden Schlüssen zu verwerthen. Die Hypothese von Friederichs, dass in der in mehreren Exemplaren auf uns gekommenen musculösen Gestalt eines schreitenden Jünglings eine Nachbildung des berühmten Doryphoros des Polyklet zu erkennen sei, welche schon früher Widerspruch erfahren hat, wird dadurch mindestens höchst zweifelhaft. Polyklet bezeichnet die Höhe der alten peloponnesischen Kunst; der Casseler Kopf ebenso wie der des vermeinten Doryphoros zeigt nicht blofs ein jüngeres, sondern auch ein dem Stamme nach verschiedenes, ein entschieden attisches Gepräge. Was für einen Kopf ungefähr wohl der wirkliche Doryphoros des Polyklet gehabt haben wird, das zeigen uns der Herakopf in Neapel und der Jünglingskopf in Bologna.

Der Verf. verlässt diese interessante Frage nur scheinbar, wenn er sich im folgenden zu der Betrachtung einer alterthümlichen Apollostatue wendet, welche sich in drei Exemplaren, einem jüngst in Athen gefundenen (welches aller Wahrscheinlichkeit nach auf dem delphischen Omphalos als Piedestal stand), einem im brittischen Museum und einem im capitolinischen Museum befindlichen erhalten hat. Auch von diesen Werken geben die Tafeln III bis VII sehr ausreichende und mit stilistischem Verständnis gemachte wenn auch nicht in allen Stücken unbedingt zu lobende Abbildungen *). Die Statue ist etwas über lebensgrofs (dass sie nicht kolossaler ist, konnte als ein charakteristisches Moment ebenfalls hervorgehoben werden), nackt, in alterthümlich eckigen und kräftigen Körperformen; das hinten lange Haar ist in zwei Zöpfe geflochten, die wie eine Binde vorn um den Kopf gelegt und festgeknüpft sind — eine alterthümliche Haartracht, die bei vielen attischen Ephebenköpfen zu bemerken ist, z. B. auf zwei neuerdings in das Berliner Museum gelangten, von denen auf Tafel VIII sehr gelungene Abbildungen geboten werden. Die Attribute, die jener Apoll etwa in den Händen trug, sind mit diesen überall verloren. Trotzdem begründet der Verf. die Vermuthung in wahrscheinlicher Weise, dass

*) Das capitolinische Exemplar, übrigens an sich auch das schwächste, ist vom Zeichner stiefmütterlich behandelt worden. Tafel III und IV hätte es sich vielleicht empfohlen auf einem Blatt zu vereinigen. Die Manier des Stiches, welche die Mitte halten soll zwischen blofsem Contour und einer Ausführung mit Schattierung, befriedigt mich nicht ganz. Auf alle Fälle stören die zu schwarzen äufsersten Contoure der Schattenseite; bei einem runden Werke erscheint, selbst auf hellem Grunde, der äufserste Contour auch im Schatten stets hell verlaufend. Die ganze Unterscheidung vom Grund- und Haarstrich erinnert an Kalligraphenkunststücke.

uns in diesem Torso ein Abbild vielleicht eines berühmten Werkes des Kalamis, auf jeden Fall eines altattischen Werkes vorliegt. Er vergleicht ihm im Stil die sogenannte Giustinianische Vesta, sowie manche männliche Figuren auf Vasenbildern des alten und grofsartigen Stiles. 'Apollon steht hier vor uns als das Götterbild einer Zeit, die noch an kraftvolleren, aber freilich auch weniger geistig belebten und erregten Idealen hing, als die Diadochenzeit, welche das Original eines belvederischen Apollo hinstellte (S. 15)'. Auch hier also haben wir, ähnlich wie in dem in der ersten Abhandlung besprochenen Vertreter der Kunst des Polyklet, ein typisch bedeutsames und darum für die Geschichte der künstlerischen Formengebung lehrreiches Werk vor uns; es verhält sich zu der freien Gröfse des Phidias etwa — um bei des Verf. nicht unglücklicher Parallele zu bleiben — wie Francesco Francia zu Raphael.

Die dritte Abhandlung bespricht die auf Tafel IX abgebildete ebenfalls alterthümliche und bisher wenig beachtete Statue eines nackten Epheben in der Petersburger Sammlung, mit eigenthümlicher Haartracht und bedeutungsvoller Wendung des Kopfes nach oben. Eine sichere Benennung ist noch nicht gefunden; nur soviel steht fest, dass auch dies Werk auf ein Original aus der Zeit vor Phidias zurückgeht. Das Interesse dieser Abhandlung liegt meines Erachtens weniger in dem Hauptgegenstand, den sie behandelt, als in den Vergleichungen, zu denen sie Veranlassung bot. Der Verf. führt darin die Vermuthung aus, dass eine bekannte nackte Jünglingsstatue der Villa Albani, ein Werk des Stephanos, eines Schülers des Pasiteles (also aus dem letzten Jahrhundert v. Chr.), und ihre fünf bisher bekannt gewordenen Wiederholungen (wovon die eine, in Neapel, in der sogenannten Gruppe des Orestes und der Elektra, die andere, in Paris, in der sogenannten Gruppe des Orestes und Pylades, wie O. Jahn bemerkt hat) eben den Doryphoros des Polyklet, dessen in der ersten Abhandlung gedacht worden, reproducieren. Auf Tafel X stellt er einen Umriss der Statue des Stephanos zwischen den uralten steifen Apoll von Tenea und eine Jünglingsstatue aus späterer Zeit, das sogenannte Idolino. Solche vergleichende Tafeln sind besonders lehrreich und ersetzen viele beschreibende Worte. Der Verf. gedenkt gelegentlich auch der vaticanischen Statue einer Wettläuferin, in der man längst die Nachbildung eines Werks der peloponnesischen Kunst erkannt hat, und anderer mit jener Jünglingsfigur des Stephanos verwandter Werke, wie der Apollostatuen von Herculaneum und Mantua. Auch auf die Kunst des Lysippos, als eines Weiterbildners des peloponnesischen Stiles, fallen in diesem Zusammenhange neue Schlaglichter. Mag sich nun jene Vermuthung über den Doryphoros, die der Verf. übrigens mit aller nöthigen Zurückhaltung ausspricht, bestätigen oder nicht: auch diese Reihe von Werken der älteren griechischen Kunst steht offenbar im engsten inneren Zusammenhang und wird, wenn ihr Platz in der Kunstgeschichte später einmal, wie zu hoffen steht,

mit noch gröfserer Genauigkeit bestimmt werden kann, immer ein wichtiges Glied bilden in der Kette von bedeutsamen Typen, aus denen wir lebendige Anschauungen von den Entwickelungsphasen der griechischen Sculptur gewinnen.

Zum Schluss gibt der Verf. auf Tafel XI die erste stilgetreue und sorgfältige Abbildung einer alten Grabstele aus dem böotischen Orchomenos, etwa aus dem Anfang des fünften Jahrhunderts, mit der von Kirchhoff restituierten hexametrischen Inschrift:

[Θ]ελξήνωρ ἐποίησεν ὁ Νάξιος· ἀλλ' ἐσίδεσ[θε] *)

und stellt ihr eine verwandte Grabstele im Museum zu Neapel, von nicht genau bekannter Herkunft, deren Inschrift nicht mehr zu lesen ist, gegenüber. Auch dies alterthümliche Werk, obgleich gewiss nur ein zufällig erhaltener Vertreter einer in mannigfaltigen Variationen einst vorhandenen Species griechischer Grabsteine, reiht sich den in den vorhergehenden Abhandlungen besprochenen in lehrreicher Weise an.

Die kurze Uebersicht von dem Inhalt des Buchs, welche hier gegeben worden, erschöpft denselben nicht entfernt: sie soll auch zunächst nur dazu dienen, den Geschmack an dieser Art von archäologischen Untersuchungen in weitere Kreise, durch deren Theilnahme auch auf diesem Gebiet erst das rechte Leben geschaffen werden kann, verbreiten zu helfen. Eingehendere Erörterung, auch Widerspruch von Seiten der engeren Fachgenossen werden nicht ausbleiben; dazu sind die behandelten Fragen an sich zu wichtig und folgenreich.

Berlin. E. Hübner.

H. Gretschel, Lehrbuch zur Einführung in die organische Geometrie. Mit 95 eingedruckten Holzschnitten. XII. 340 S. Leipzig, Quandt und Händel. Preis 2⅔ Thlr.

Die Besprechung des vorstehenden Werkes gehört weniger in diese Zeitschrift, als in ein eigentliches Fachjournal, in welchem ihm eine ehrende Erwähnung nicht entgehen wird. Dennoch mag es gestattet sein, desselben auch hier zu gedenken und auf die klare, übersichtliche Anordnung und Darstellung, welche die synthetische Geometrie nach der neuen Behandlung darin gefunden, hinzuweisen. Es ist höchst erfreulich zu sehen, wie diese Betrachtungen, die vor 30 Jahren sich nur mühsam Bahn brechen konnten und zu deren Einführung fast nur auf der Berliner Universität durch den

---

*) Vgl. Kirchhoffs Studien zur Geschichte des griechischen Alphabets, 2. Auflage, S. 63. Abguss und Abbildung zeigen gleichmäfsig, dass nicht blofs am Ende, sondern auch zu Anfang etwas fehlt, also nicht *Ἀλξήνωρ* zu lesen ist, mit Conze.

Meister selbst Gelegenheit gegeben wurde, jetzt eine allgemeine Verbreitung und Anerkennung gefunden haben. Wer freut sich nicht, dass die prachtvollen Vorlesungen, die wir einst zu Steiners Füfsen gehört und die zu dem Besten und Anregendsten gehörten, was uns die Universität damals geboten, namentlich das interessante Collegium über Kegelschnitte nun Gemeingut der literarischen Welt geworden sind; dass die Anregung, welche Steiner auch nach seinem Tode durch sein Vermächtnis gegeben, bereits so schöne Früchte gezeitigt hat, wie sie in den letzten Arbeiten auf diesem Gebiete zu Tage getreten sind? Jedenfalls wird auch das vorliegende Buch dazu beitragen, manchen jungen Mathematiker in diese Partien einzuführen und ihm dasjenige Interesse dafür zu erwecken, welches gerade diesen Untersuchungen, wie wenigen, eigen ist, Der Verf. hat in einigen einleitenden Kapiteln zunächst die Theorie der Doppelverhältnisse, der Collineation und Involution, mit trefflicher Klarheit behandelt, um auf dieselbe dann die weiteren Untersuchungen zu gründen, die sich zwar hauptsächlich auf die Theorie der Kegelschnitte beziehen, aber in den späteren Kapiteln auch die Flächen zweiter Ordnung und die Raumcurven dritter Ordnung berücksichtigen. Die Theorie der Collineation und Reciprocität ebner Figuren sind einer eingehenden Behandlung unterworfen. — Dass der Verf. sich durchweg des Princips der Zeichen bediente, braucht bei derartigen Untersuchungen heut kaum erwähnt zu werden; hatte es ja Baltzer selbst in der Elementargeometrie mit Consequenz durchgeführt; dagegen hat der Verf. das Imaginäre ausgeschlossen. Etwas bedenklich erscheint uns die Art und Weise, wie der Verf. den Anfänger in die Lehre der Kegelschnitte einführt. Nachdem er nämlich nachgewiesen, dass die Curven 2. Ordnung und 2. Klasse identisch sind, zeigt er, dass alle unendlich entfernten Punkte einer Ebene in einer unendlich entfernten Geraden liegen, und unterscheidet nun die Curven 2. Ordnung danach, ob die Linie 2. Ordnung mit jener unendlich entfernten Geraden gar keinen Punkt (Ellipse), oder einen Punkt, in dem also die Curve von der unendlich entfernten Geraden berührt werde (Parabel), oder zwei Punkte (Hyperbel) gemein habe. Wir besorgen, dass diese für eine geübte mathematische Auffassungskraft eben so berechtigte als zweckmäfsige Unterscheidung dem Anfänger so unklar und verwirrend werden dürfte, dass er eine lange Zeit dem Verf. nur ziemlich willenlos und gleichsam im Finstern tappend werde zu folgen vermögen. — Die sonstige Klarheit der Darstellung, unterstützt durch passende Veranschaulichungen, haben wir bereits gerühmt; nicht minder dürfen wir die übersichtliche Anordnung des reichen Materials hervorheben. Manche Unebenheit oder Uebereilung wird bei einer späteren Ueberarbeitung leicht beseitigt werden. Zum Belege führen wir einiges aus den ersten Kapiteln an. So wird §. 2 (3) die Gleichung $AB + BC + CA = 0$ ziemlich umständlich erwiesen, während die entsprechende § 3 (2) mit Recht für ganz selbst-

verständlich erklärt wird; im Beweise zu § 6. 6. soll durch eine beliebige Gerade eine Ebene zum Durchschnitt eines Ebenenbüschels senkrecht gelegt werden; in § 12 a. f. wird von einem involutorischen Strahlenbüschel gesprochen, welches vorher noch nicht erklärt ist, zumal die Erwähnung eines collinearen Strahlenbüschels genügen würde; die in § 14 gegebene Erklärung involutorischer Strahlenbüschel würde auch besser in genauer Uebereinstimmung mit der involutorischen Punktenreihe gegeben werden, nämlich so, dass die eigentliche Erklärung erst nach der in 1—3 angestellten Entwickelung und nach Aufstellung des in 3 bewiesenen Hauptsatzes folgte. Der Schluss auf S. 80. Z. 4, dass aus GF—IF $\angle$ 0 folge, dass G auf der Strecke IF liege, ist bei dem Princip der Zeichen unzulässig, so lange der Verf. S. 79. Z. 1. ausdrücklich gesagt, dass eine beliebige Richtung als positiv angenommen werden soll. Die Ausstattung ist vortrefflich, allerdings ist der Druck nicht frei von Fehlern, deren keine notirt sind, z. B. S. 6 φ st. ψ; S. 7 sind in der Fig. die Pfeile nach unserer Auffassung der Worte des Verf. falsch gezeichnet; S. 9. Sin. bc st. Sin. ab u. a. S. 37. Z. 4 fehlt mindestens eine Zeile. Auch würde es das Nachschlagen sehr erleichtern, wenn den Köpfen der Seiten die Nummer der Paragraphen beigefügt wäre.

Erler.

Dr. Fr. Reidt, o. L. am Gymn. zu Hamm. Die Elemente d. Mathematik. Ein Hülfsbuch für den mathematischen Unterricht an höheren Lehranstalten. Berlin, Grotesche Verlagsbuchhandlung. 1868. 1. Th.: Allgemeine Arithmetik und Algebra. 104 S. Pr. 10 Sgr. — 2. Th.: Planimetrie. 166 S. Pr. 16 Sgr. — 3. Th.: Stereometrie. 88 S. Pr. 10 Sgr. — 4. Th.: Trigonometrie. 66 S. Pr. 9 Sgr.

Die grofse Anzahl der vorhandenen mathematischen Lehrbücher ist durch das vorstehende wieder um eines vermehrt worden. Wir möchten nicht sagen, dass ein tiefgefühltes Bedürfnis dasselbe hervorgerufen habe; nichtsdestoweniger ist es eine schätzbare, treffliche Arbeit, die einer eingehenden Besprechung jedenfalls werth ist. Dem Inhalt nach unterscheidet sich dieses Lehrbuch von vielen ähnlichen dadurch, dass es aufser dem eigentlichen vorgeschriebenen Gymnasialpensum in Anhängen viele Kapitel behandelt, die sich leicht an dasselbe anschliefsen. Es wird immer angenehm sein, fähigere Schüler auf solche verweisen zu können, während diese selbst in ihnen eine Anregung erhalten, die Zeit der freien Mufse auch ohne directe Aufforderung des Lehrers wissenschaftlich zu verwenden. Wir haben uns früher in dieser Zeitschrift (XIV. S. 544 ff.) ausführlich über das Wünschenswerthe derartiger Anhänge und gerade auch darüber ausgesprochen, dass solche Partien nicht in

das eigentliche Lehrsystem verflochten, sondern in gesonderten Anhängen behandelt werden möchten, und freuen uns, diese unsere Ansicht auch hier befolgt zu finden. So sind nun in ziemlich umfangreicher Weise die wichtigsten Kapitel der neueren Geometrie, das Apollonische Berührungsproblem nach älterer und neuerer Methode, die Kegelschnitte in klarer, synthetischer Behandlung der Planimetrie hinzugefügt, in der Stereometrie der Obelisk und das Prismatoid aufgenommen. In der Arithmetik hätten wir manche Partien, z. B. die Kettenbrüche, welche überhaupt eine zu ausgedehnte Berücksichtigung gefunden haben, die Wahrscheinlichkeitsrechnung lieber in Anhänge verwiesen gesehen, während die Lehre von den Proportionen wohl hätte eine Stelle in dem eigentlichen Systeme finden sollen. Der 4. Band enthält neben der ebenen auch die sphärische Trigonometrie. — Ferner unterscheidet sich das Lehrbuch des Verf. vortheilhaft von ähnlichen durch die grofse Anzahl von Uebungsaufgaben, die an die einzelnen Paragraphen angeschlossen sind und daher unmittelbarer die einzelnen Sätze zu beleben und zu verdeutlichen geeignet sind, als es durch Aufgaben der Fall ist, die am Ende einzelner Abschnitte auftreten. Zugleich ist durch eine hinreichende Mannigfaltigkeit dafür gesorgt, dass sowohl die Schwächeren als auch die Fähigeren darin Gelegenheit zu passender Beschäftigung finden. Nur in der Arithmetik ist auf die weitverbreitete, vortreffliche Sammlung von Heis verwiesen. — Was die Behandlung anbetrifft, so ist von dem richtigen pädagogischen Gesichtspunkte ausgegangen, dass, ohne der Strenge der Beweise Eintrag zu thun, sie der fortschreitend sich entwickelnden Kraft des Schülers entspreche, dass also im Anfange gröfsere Ausführlichkeit der Beweise auftritt und auch in späteren Abschnitten, so oft neue Schlussweiten oder eigenthümliche Betrachtungen erscheinen, dieselben vollständig und klar gegeben werden, während sonst in den späteren Partien an die Kraft des Schülers gröfsere Anforderungen gestellt werden und ihm die Aufsuchung und Ausführung vieler Beweise nach den gegebenen Andeutungen überlassen wird. Den Aufgaben sind nur selten und nur für die schwierigeren Fingerzeige beigefügt. Es scheint uns, als wenn der Verf. hier das richtige Mafs sehr wohl getroffen und namentlich einen vielfach hervortretenden Fehler vermieden hätte, den Schülern selbst da, wo es sich um blofs rechnende Entwickelungen handelt, zu wenig zuzumuthen. — Am gelungensten erscheint uns die Geometrie, sowohl die Planimetrie als die Stereometrie, weniger die Arithmetik; aber auch ein so dankbares Gebiet, wie die Trigonometrie, lässt nach unserer Meinung noch Manches zu wünschen übrig. Wenn wir in dem Folgenden viele Einzelheiten aufführen, in denen uns eine Aenderung wünschenswerth oder nothwendig erscheint, so hoffen wir dadurch dem Verf. den Beweis zu gaben, dass wir sein Buch mit Interesse gelesen und eingehend geprüft haben.

1. Arithmetik und Algebra. §. 1. Der Verf. unterscheidet die beiden Summanden als Augend und Addend, und gründet darauf in §. 2 Anm. 2 eine doppelte Art der Subtraction. Dies, worauf schon J. G. Fischer in seinem noch immer werthvollen Lehrbuche aufmerksam gemacht, ist jetzt ganz in Vergessenheit gekommen und doch eine sehr zweckmäfsige Uebung in klarer Auffassung der Subtraction als inverser Rechnungsart. Leider hat ein Unstern gerade über dieser Anmerkung gewaltet, in der der Verf. zweimal dasselbe sagt. Wird nämlich der Augend gesucht, so muss man untersuchen, was übrig bleibt, wenn man vom Minuendus die Einheiten des Subtrahendus zurückzählt; wird der Addend gesucht, so muss man untersuchen, wie viel Einheiten zum Subtrahendus hinzuzuzählen sind, bis man zum Minuendus gelangt, ein Verfahren, welches bekanntlich sehr oft beim Herausgeben auf eine zu grofse Geldsumme angewendet wird. — So ist auch der Verf. einer der wenigen, die den Unterschied zwischen Theilen und Messen erwähnen; freilich hält er sich bei demselben nicht auf und führt daher die irrationale Zahl, die doch recht eigentlich, wie der Name selbst lehrt, schon bei dem Messen erscheint, nach hergebrachter Weise erst bei dem Radiciren auf, wo er dieselbe (S. 45) recht deutlich behandelt, aber freilich eine Zusammenfassung der Erörterung zu einer scharfen Definition vermissen lässt. — §. 5. Die Regeln für die Addition und Subtraction sind von gewaltiger Ausdehnung und daher ohne Anwendbarkeit; ein kurzer Ausdruck der Regeln, wie er z. B. bei J. H. T. Müller, Kambly u. a. sich befindet, ist jedenfalls vorzuziehen. Zur Uebersicht und zu trefflicher Uebung in scharfer Auffassung, wenn auch nicht ohne bedeutende Schwierigkeit für einen unlogischen Kopf dient die kurze Zusammenstellung, wie sie Wiegand gegeben:

Rechnung an einer
Summe } ist dieselbe Rechnung an { einem der Posten
Differenz } { am Minuendus oder die entgegengesetzte an dem Subtrahendus.

Rechnung mit einer
Summe } ist dieselbe Rechnung mit { jedem der Posten nach einander
Differenz } { dem Minuendus und die entgegengesetzte mit dem Subtrahendus

in beliebiger Ordnung. — Diese Regeln empfehlen sich um so mehr, als sie in ähnlicher Weise auf den höheren Rechnungsstufen gelten und daher die Symmetrie derselben deutlich hervortreten lassen. Dass der Verf. für jene Regeln auf die Beweise verzichtet, wollen wir nicht tadeln und würden auch die wenigen Zeilen streichen, die pro forma als solche aufgeführt sind. — Die kurze und klare Einführung der algebraischen Zahlen in §. 8. 9 gefällt uns besser, als in den meisten Lehrbüchern. — Die auf S. 22 gegebene 17 Zeilen lange Regel für die Division zweier Polynomien liefs sich besser und kürzer zusammenfassen. Der Verf. vergisst nicht die Noth-

wendigkeit zu erwähnen, dass man den Rest berücksichtige, und doch lässt er sehr ungerechtfertigter Weise denselben in Zus. 2 weg und gestattet sich so die ganz unzulässige Behauptung, dass $\frac{a}{a-a} = 1 + 1 + 1 + \ldots$ sei und daraus $\frac{a}{0} = \infty$ folge. — Die Sätze des §. 20, welche nur der Ausdruck der Vertauschung der Seiten der früheren Gleichungen sind, bedürfen keines Beweises; dagegen ist nicht klar, wie der Verf. sich berechtigt hält, die für positive ganze Exponenten erwiesenen Sätze ohne weiteres auf negative und gebrochene zu übertragen. Ueberhaupt scheint sich der Verf., was auch namentlich in der Trigonometrie unangenehm hervortritt, damit zu begnügen, einen Satz für den Normalfall zu begründen und den Beweis für die übrigen Fälle den Schülern zu überlassen. Freiwillig wird dieser sich gewiss einer so langweiligen Wiederholung nicht unterziehen. Um so nothwendiger scheint es zu sein, dass von dem Lehrer und auch von dem Lehrbuche darauf gehalten werde, dass der Nachweis der allgemeinen Richtigkeit wirklich geführt werde; namentlich aber mögen beide darauf sinnen, wie dies auf eine möglichst geschickte und kurze Art ausführbar sei. So scheint es z. B. rathsam, die Behandlung der imaginairen Quadratwurzeln dadurch zu vereinfachen, dass man consequent $\sqrt{-1} = i$ absondert, so dass man nur noch die Potenzen von i zu entwickeln braucht und aller andern Regeln überhoben wird. — Die Behandlung der Quadratwurzel gefällt uns wenig; das Verständnis wird wesentlich erleichtert, wenn die Bildung des Quadrats nach der Formel $a^2 + (2a + b)b + (2(a + b) + c)c$ u. s. w. an mehrziffrigen Decimalzahlen mit oder ohne Bruchstellen geübt vorausgeht; die Trennung der ganzen Zahlen von den Decimalbrüchen halten wir für ganz überflüssig. Ferner scheint der Verf. nach seiner Auseinandersetzung auf S. 48 in dem Irrthum befangen, als bedürfe man 2n Decimalstellen des Radicanden, um n Decimalstellen der Wurzel zu erlangen. — §. 28. Die kurze Baltzersche Bezeichnung: der b-Logarithmus einer Zahl, und ebenso dessen Wort: Identität für identische Gleichung möchten wir den Verfassern neuer Lehrbücher sehr empfohlen haben. — Formel 95 gilt nur, wenn $a > 1$. — Die Behandlung der Zinseszinsrechnung §. 42 würde wesentlich an Klarheit durch Einführung des Zinsfufses gewinnen, welcher bedeutet, was aus der Einheit durch Hinzufügung der Zinsen nach der Zeiteinheit geworden ist. Indem so die Betrachtung auf die Einheit zurückgeführt wird, erlangt man für die Entwickelung die Klarheit, die diese Zurückführung bekanntlich im elementaren Rechnen zur Folge gehabt hat. Ueber unsere Ansicht in Betreff der Formel, wenn n eine gemischte Zahl ist, haben wir uns früher (XIV. S. 550) ausführlich ausgesprochen. Die Definitionen für die combinatorischen Operationen sind sehr schwach, die für die Combinationen geradezu falsch; ab ist so gut eine Combination, wie ba; aber als Combinationen sind beide Complexionen

gleichbedeutend, als Variationen verschieden. — Wenn man den binomischen Lehrsatz aus der doppelten Bildungsweise der Variationen ableitet, wie es z. B. bei Kambly geschieht, dann ergiebt sich der Beweis des polynomischen Lehrsatzes wörtlich auf dieselbe Weise, und auch der Satz selbst lässt sich für beide in vollkommen gleicher Fassung aussprechen: „Die n. Potenz eines (Binoms) Polynoms findet man, indem man die Combinationen mit Wiederholung der n. Klasse aus den Gliedern des Polynoms bildet, dieselben als Produkte ansieht, jede mit der zugehörigen Permutationszahl multiplicirt und die erhaltenen Produkte addirt.“ Bei dem Verfahren des Verf. ist dies nicht der Fall. Die letzte Anm. musste genauer lauten; denn die Anwendung des binomischen Lehrsatzes auf negative und gebrochene Exponenten ist nur dann zulässig, wenn die Reihe convergirt, und dies ist bekanntlich nicht immer der Fall. — Indem wir manche kleine Bemerkung unterdrücken, fügen wir noch einige Worte über die Anhänge hinzu. Der zweite, welcher die Grundlehren der Zahlentheorie behandelt, enthält manches treffliche, so eine recht geschickte Behandlung des Hauptsatzes, dass ein Produkt zweier Zahlen prim zu jeder Zahl ist, die prim zu den Factoren ist. Sie beruht auf denselben Schlüssen, die Kambly anwendet, ist aber viel klarer in der Ausführung. Dagegen sind die Sätze 3—6 von lästiger Breite und haben nicht einmal die wünschenswerthe Allgemeinheit erhalten, wonach aus $a \equiv \alpha$, $b \equiv \beta$, mod. p, $a \pm b \equiv \alpha \pm \beta$ und $ab \equiv \alpha\beta$ mod. p folgt, mag nun $\alpha \pm \beta$ oder $\alpha\beta \equiv o$ mod. p sein (worauf sich der Verf. beschränkt) oder nicht. — Anhang 4 behandelt die cubischen Gleichungen. Beginnt man dieselben mit der Gleichung $x^3-1=0$, für welche man $x=1$ unmittelbar findet und dann aus $\frac{x^3-1}{x-1} = x^2+x+1=0$ die andern Wurzeln erhält, deren Zusammenhang man leicht erweist, so ist man der sehr lästigen Behandlung des Verf. auf S. 66 überhoben. Dass man $\sqrt[3]{a+bi} = z+vi$ setzen dürfe, ist nicht, wie es der Verf. thut, von vornherein anzunehmen. — Die in Anhang 5 gegebenen Erörterungen über das Ansetzen der Gleichungen halten wir für wenig brauchbar. Sie bestehen nur in der Aufstellung der allgemeinen algebraischen Gleichungen für die üblichsten Aufgaben, aber die klare Ableitung dieser Gleichungen, worin das eigentlich Schwierige und Bildende besteht, fehlt gröfstentheils. Für eine Beseitigung der eigentlichen erheblichen Schwierigkeiten, welche das Ansetzen der Gleichung dem Schüler bereitet, ist fast nichts geboten. Anhang 6 behandelt die diophantischen Aufgaben ziemlich dürftig, was wir nicht gerade tadeln wollen. Irrig ist es, wenn der Verf. sagt, bei diophantischen Aufgaben müssten die Werthe der Unbekannten ganze Zahlen sein, da dies nur für die Aufgaben des ersten Grades gilt, während für die des zweiten Grades bekanntlich nur die Rationalität der Unbekannten verlangt wird.

2. **Planimetrie.** Wir hatten vorausgeschickt, dass uns die Arithmetik des Verf. am wenigsten gelungen scheine. Vortrefflich ist die Planimetrie, wenigstens ist sie so ganz in unserem Sinne geschrieben, dass wir nur wenig geändert zu sehen wünschten. Wir heben die passende Anordnung, die Klarheit und Allgemeinheit der Beweise, das passende Mafs der Ausführung derselben hervor, ganz besonders aber die schönen, für die befähigteren Schüler trefflich zu verwerthenden Anhänge. Der Verf. schickt einen propädeutischen Paragraphen voraus; derselbe ist freilich überaus dürftig, und wenn der Verf. nicht, ich will nicht sagen mehr, aber ausführlicheres geben wollte, wäre auch dieser Paragraph wohl besser weggeblieben. — Die Erklärung von Ebene (S. 3) genügt kaum, da die Behauptung nur von den in der Ebene liegenden Richtungen gilt, wodurch sie dann zu einer Tautologie wird. Wir sagen: Ebene ist eine Fläche von der Beschaffenheit, dass die geradlinige Verbindung je zweier in ihr liegender Punkte ganz in derselben liegt; wobei wir allerdings mit Baltzer übereinstimmen, dass dies nur der Form nach eine Definition, dem Inhalte nach aber ein Axiom ist. Auch der Zus. 2 zu Lehrs. 29 wird stets nur als Axiom gelten können. — In der Construction zu Lehrs. 32 muss hinzugefügt werden, dass die Dreiecke mit den gröfsten Seiten aneinander zu legen sind, wenn man nicht, wie Euklid, drei Fälle unterscheiden will. Lehrs. 78 folgt unmittelbar aus 68. Die 10 Figuren für die Zeichnung einer 4. Proportionale sind für ein Lehrbuch ein rechter Luxus. Eine wirklich verschiedene Lösung ohne Hülfe von Parallelen ist von Gergonne gegeben: Man zeichne ein gleichschenkliches Dreieck, dessen Schenkel a und b (ist b zu lang, so lässt es sich bequem als Transversale von der Spitze nach der Grundlinie oder deren Verlängerung zeichnen), trage auf beiden Schenkeln c ab und verbinde die Endpunkte von c, so ist diese Verbindungslinie (oder das dadurch auf der Transversale abgeschnittene Stück) die gesuchte Proportionale x. Diese Lösung empfiehlt sich praktisch besonders für den Fall, dass man, wie z. B. bei der Zeichnung ähnlicher Figuren, für dasselbe a und b zu verschiedenen c die zugehörigen x suchen will. — In Lehrsatz 107 müssen G und H ausdrücklich als die Mafszahlen für Grundlinie und Höhe bezeichnet werden. — Für die Behandlung des Kreises wendet der Verf. den Begriff der Grenze genauer an, als es vielfach in den Lehrbüchern zu geschehen pflegt, ohne freilich die eigentliche Berechtigung scharf nachzuweisen. Die Bezeichnung von $\frac{180^0}{\pi}$ mit ϱ scheint uns wenig passend; wir empfehlen dringend die Bezeichnung arc. α für $\frac{\alpha\pi}{180^0}$, wodurch die Formeln einfacher und der Begriff deutlicher werden. — Wir kommen noch zu den Anhängen. Anh. 3 behandelt die Aehnlichkeitspunkte. Wir möchten überhaupt, dass die Aehnlichkeit auf die Aehnlichkeitspunkte gegründet würde, um den Begriff

unmittelbar auf die krummen Linien und die Stereometrie übertragen zu können. Dann dürfte allerdings eine zweite Umkehrung von Lehrs. 85 nicht fehlen, die wir überhaupt ungern vermissen. Der Verf. unterscheidet schon hier directe und indirecte Aehnlichkeit, er irrt aber, wenn er (S. 77) meint, die beiden congruenten Figuren, welche zu beiden Seiten des Aehnlichkeitspunktes liegen, könnten nur zur Deckung gebracht werden, nachdem die eine umgeklappt sei. Der Verf. erwähnt natürlich auch in der Stereometrie die Symmetrie; nur vermissen wir auch bei ihm, wie fast in allen Büchern die ausdrückliche Hervorhebung, dass Congruenz und Symmetrie coordinirte Begriffe sind, die in besonderen Fällen zwei Raumgröfsen gleichzeitig zukommen können, so dass also die Raumgröfse A einer anderen B. blofs congruent, aber nicht symmetrisch, oder blofs symmetrisch, aber nicht congruent, oder auch congruent und symmetrisch zugleich sein kann. Zwei Anhänge handeln von pythagoräischen Dreiecken; die Ableitung der Formeln bietet den gewöhnlichen Mangel, dass man nicht sicher ist, aus ihnen jedes mögliche in relativen Primzahlen ausgedrückte Dreieck, und keins doppelt zu erhalten. Will man dies erreichen, so zeige man, dass eine Kathete gerade, die andere ungerade sein müsse, und nehme an, a sei die ungerade, b die gerade; dann erhält man $b^2 = (c+a)(c-a) = pm^2 . pn^2$, woraus folgt, dass $p=2$, die beiden Gröfsen m und n relativ prim, und eine von ihnen gerade, die andere ungerade sein müsse, woraus $a = m^2 - n^2$, $b = 2mn$, $c = m^2 + n^2$ folgt. — Anh. B, welcher über die Construction algebraischer Ausdrücke handelt, enthält das Wesentliche, wenn er auch andern allerdings ausführlicheren Behandlungen bei Spieker, Helmes, Aschenborn u. a. nachsteht; die Bedeutung negativer Resultate ist nicht erörtert; so ist die Behauptung über das negative Vorzeichen S. 105 Aufg. 3. zwar richtig, aber nicht erschöpfend; man sollte untersuchen, zu welcher verwandten Aufgabe der negative Werth gehöre. Wenn in Aufgabe 2 darauf hingedeutet wird, dass XY auch aufserhalb des Dreiecks fallen könne, so war jedenfalls zu erwähnen, wie dann die Figur aufzufassen sei. Sehr schön sind die Anhänge 8—10, in denen der Verfasser die merkwürdigen Punkte des Dreiecks, harmonische Theilung, Potenzen beim Kreise u. a. behandelt; das was er über 2. und 3. Potenzgröfse anführt, war uns unbekannt. Auch die kurze und doch die wichtigsten fundamentalen Eigenschaften enthaltende Behandlung der Kegelschnitte ist eine angenehme Zugabe; sollte aber nicht der Nachweis geführt werden, dass die auf S. 146 gegebenen Definitionen der Kegelschnitte mit den späteren übereinstimmen?

3. Stereometrie. Wenn irgendwo, so sind ganz besonders hier die schon den Sätzen der ersten Kapitel hinzugefügten Aufgaben sehr erwünscht und werden dazu dienen, die Schüler mit den stereometrischen Anschauungen vertrauter zu machen und sie in der Bewältigung der Schwierigkeiten, welche die Stereometrie dem Anfänger bereitet, zu unterstützen. Als anderweite Eigenthümlichkeit führen wir an, dass der Verf. bei den krummen Körpern

stets die Tangentialebenen berücksichtigt, ferner dass er die Berechnung der Oberfläche ganz von der des Volumens getrennt hat. — Der 2. Beweis für Lehrs. 2, ist, wie von Kambly, als von Cauchy herrührend angegeben. Baltzer wird mit seiner Angabe, dass er zuerst von Crelle gegeben (Journ. 45 S. 35), wohl Recht behalten. — Im Beweise zu Lehrsatz 27 muss man durch A, nicht durch AB die parallele Ebene legen. — Für den Beweis von Lehrsatz 31 von den drei sich gegenseitig schneidenden Ebenen ist zu bemerken, dass es nur des Beweises bedarf, dass, wenn zwei der Kanten einen Punkt gemein haben, dieser Punkt auch der 3. Kante angehört. Daraus folgt nämlich, dass, wenn 2 Kanten zusammenfallen, also mehrere Punkte gemein haben, diese auch der 3. Kante angehören. Aufserdem bleibt aber nur die Möglichkeit übrig, dass kein Paar Kanten einen Punkt gemein hat, d. h. dass sie sämmtlich parallel sind. Der Satz von der gleichschenkligen Ecke wird in der Anmerkung auch für den Fall stumpfer Winkel, der gewöhnlich ignorirt wird, bewiesen, doch in ziemlich schwerfälliger Art. Sehr anschaulich ist die Figur 21 zur Polarecke, die gewöhnlich Schwierigkeiten bereitet und bei Kambly den eigentlichen Satz wenig veranschaulicht. — S. 57 steht $\alpha^2\pi$ st. $\frac{1}{4}a^2\pi$. — Was die Ausmessung der Körper betrifft, so war es wohl vorzuziehen, Lehrsatz 82 und 83 in einen zusammenzuziehen; die Anordnung in 85 scheint uns auch minder gut, als die gewöhnliche. Der Beweis von 86 ist gerade in dem Hauptpunkte sehr kurz gehalten. Ueberhaupt vermissen wir in den Lehrbüchern bei den hierhergehörigen Sätzen den ausgeführten Nachweis der Congruenz, der doch für die stereometrische Auffassung gerade recht übend ist, während die üblichen Betrachtungen über Congruenz und Aehnlichkeit, wie wir sie S. 24u. 25 und bei Kambly § 30 finden, im ganzen werthlose Lückenbüfser sind. — Die Anmerkung zu Lehrsatz 95 hätte sich der Verf. sparen können, wenn er das Verfahren Kamblys § 61. eingeschlagen hätte. — Für die Ausmessung der Kugel hätte der Verf. von einem der Kugel umgeschriebenen Polygone ausgehen sollen, dessen Seitenflächen durch beliebige Vervielfältigung der Oberfläche der Kugel beliebig genähert werden können. Der Beweis des Eulerschen Satzes ist recht deutlich; nur musste der Verf. die Voraussetzung, auf die er sich S. 83 Z. 2 beruft, vorher ausdrücklich aussprechen.

4. Trigonometrie. Weniger, wie schon gesagt, als die Planimetrie und Stereometrie gefällt uns die Trigonometrie des Verf. Wir vermissen namentlich ebenso wie bei Kambly einen Nachweis per allgemeinen Gültigkeit der Formeln; denn wo soll derselbe gegeben werden, wenn nicht auf der Schule? Wir verweisen dafür auf Helmes, Koppe. Eine besondere Folge dieser Vernachlässigung ist z. B. auch, dass, wie wir früher (XVIII S. 854) bemerkt, den Quadratwurzeln in den Formeln z. B. für $\cos\alpha$, $\cos\frac{\alpha}{2}$ u. a. das Doppel-

zeichen fehlt, so dass dann z. B. der Verf. selbst S. 39 in dem zweideutigen Fall doch für a nur einen Werth erhält. Wie die positive Richtung für die trigonometrischen Linien gerechnet werden solle (S. 5 o.), war wohl genauer auzugeben, da der Gesichtspunkt, worauf es dabei ankommt, den Schülern durchaus nicht geläufig und die Sache bei den Secanten und Cosecanten auch gar nicht so unmittelbar deutlich ist. — Ein Irrthum des Verf. ist es, wenn er (S. 19.) meint, die Cotangenten der Tafeln könnten entbehrt werden; sie sind ja nothwendig als Tangenten der Complemente, ebenso gut könnte man sagen, die Cosinus seien zu entbehren. — Für den Fall der Auflösung des Dreiecks aus 2 Seiten und dem eingeschlossenen Winkel verweisen wir auf unsere Bemerkung XVIII S. 857. — Nicht recht begreiflich ist es, wie der Verf. auf den Gedanken gekommen, eine Abweichung der Winkelsumme von 180^0 bei Anwendung des Tangentensatzes könne von der Ungenauigkeit von Tangente $\frac{1}{2}$ $(\alpha-\beta)$ herrühren. Die Winkelsumme muss genau stimmen, wenn man nicht in der letzten Addition oder Subtraction von $\frac{1}{2}$ $(\alpha+\beta)$ und $\frac{1}{2}(\alpha-\beta)$ einen Fehler begangen hat. Auch die Bemerkung S. 37. a. f. über Tangente α ist recht oberflächlich, da ja die Formel des Tangentensatzes, die man überhaupt nicht anders anwenden sollte, als wenn man nur die Winkel finden will, beide gleichzeitig giebt, wie ja überhaupt durch den einen Winkel der andere noch fehlende mitgefunden ist. — Bei Gelegenheit der Winkelformeln, wenn die Seiten gegeben sind, sollte wohl hervorgehoben werden, dass die Formel für Tangente $\frac{\alpha}{2}$ sowohl wegen der Kürze der Berechnung als der Genauigkeit des Resultats den entschiedenen Vorzug vor den übrigen bei der arithmetischen Berechnung der Winkel verdient, wobei freilich der Schüler darauf aufmerksam zu machen ist, dass man, wenn es sich um die algebraische Substitution handelt, wohl überlegen müsse, welche der 5 Formeln (Cos α, sin α, sin $\frac{\alpha}{2}$, Cos $\frac{\alpha}{2}$, Tang $\frac{\alpha}{2}$) vorzuziehen sei. — In Anhang 3 hat der Verf. einige Beispiele ausführlich behandelt; wir können die Auswahl nicht sehr passend finden, da die Aufgaben wenig Gelegenheit geben zu allgemeinen Betrachtungen über Determination oder geschickte Anlage der Rechnung oder Vergleichung mit der geometrischen Construction. Ueber die Hülfswinkel und deren geringe Anwendbarkeit haben wir uns früher schon (XVIII S. 854) weitläufig ausgesprochen.

Die Ausstattung ist angemessen; der nicht splendide aber deutliche und recht correcte Druck, die klaren Figuren, das feste Papier empfehlen das Buch und haben bei reichem Inhalte einen mäfsigen Umfang und Preis ermöglicht. Unzulässig ist in der Trigonometrie die Trennung auf zwei verschiedenen Zeilen von Tang. ... φ^2 (S. 49), a .... cos γ (S. 50) u. a.

Züllichau. Dr. Erler.

DRITTE ABTHEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, AUSZÜGE AUS ZEITSCHRIFTEN.

Die Berlinische Gymnasiallehrer-Gesellschaft widmete ihre letzte Versammlung im Jahre 1868, am 12. December, einem Rückblick auf die vollendeten ersten fünf und zwanzig Jahre ihrer Thätigkeit und beging zu solchem Zwecke ein Stiftungsfest, dessen wir hier um so mehr pflichtgemäfs und um so lieber gedenken, als diese Zeitschrift selbst der Anregung von Seiten jener Gesellschaft ihre Entstehung, sowie vielen unter ihren Mitgliedern wesentliche Beihülfe verdankt hat. Die Feier — als Einleitung zu dem Festmahle ein Redevortrag, als Begleitung Gesang und Tischreden, als Nachspiel Tanz — erfreute sich einer zahlreichen und regen Theilnahme der Angehörigen des Vereins, welche grofsen Theils mit ihren Familien erschienen waren; auch die Ehrenmitglieder fehlten nicht. Sie verlief in ungestörter Heiterkeit und erstreckte sich, um völlige chronologische Wahrheit zu gewinnen, noch in den folgenden Tag, den wirklichen der Stiftung, ziemlich weit hinein. Dem Ganzen merkte man das entschiedene Vorhandensein des besten Willens an, zur Erfüllung des Wunsches beizutragen, welcher am Schluss der nachstehenden Rede ausgesprochen ist.

Diese Rede, welche Hr. Provinzial-Schulrath und Director Dr. Kiefsling gehalten und der Redaction auf ihren Wunsch zur Mittheilung überlassen hat, lautete folgendermafsen:

Hochgeehrte Versammlung! Es ist mir, als dem derzeitigen Ordner der Berliner Gymnasiallehrer-Gesellschaft der ehrenvolle Auftrag geworden, Sie, geehrteste Anwesende, an dem heutigen Festtage, welcher der Erinnerung an die vor 25 Jahren erfolgte Gründung unserer Gesellschaft gewidmet werden soll, hier freundlichst willkommen zu heifsen. Ihr Erscheinen ist an sich ein Beweis dafür, dass Ihnen unser Verein lieb und werth ist, dass Sie seine bisherige Wirksamkeit mit Theilnahme begleiten und dass Sie demselben auch eine weitere gedeihliche Fortsetzung von Herzen wünschen. Sie bringen also sämmtlich die rechte Feststimmung mit, die, in ihrer Würdigung nicht zu hoch und nicht zu tief greifend, sich des richtig Erkannten mit dankbarer Genügsamkeit zu freuen bereit ist. Und doch werde ich versuchen, diese Stimmung noch etwas individueller zu gestalten und Sie zu einem Rückblicke in die bisherige Geschichte des Vereins einladen, bei welchem freilich einer der ver-

dienstvollen Pädagogen, welche einst an der Wiege unseres Vereins standen, und heute noch zu dessen thätigsten Mitgliedern zählen, wohl ein noch geeigneterer Führer gewesen sein würde, als ich, der ich erst später hinzukam, als die Gründungs- und Entwickelungsepoche des Vereins bereits vorüber war. Um so dankbarer bin ich aber für die belehrende Vorarbeit eines fleifsigen Mitgliedes, welche sich über die zehn ersten Jahre unserer Gesellschaft verbreitet.

Ein jeder Verein ist durch sein Entstehen ein Kind seiner Zeit. Die grofse Zahl von Vereinen, welche in unserer Zeit und ihren nächsten Vorjahren gegründet wurden und fast täglich noch gegründet werden, erklärt sich nach den Ursachen ihrer Gründung aus dem ganzen Geist und Charakter unserer Zeit so einfach, dass es überflüssig wäre, über diese Thatsache noch weitere Worte zu verlieren. Ein anderes ist es aber, wenn man rückschreitend die Entstehung früherer Vereine in's Auge fasst. Je weiter man zurückgeht, desto individuellere und ich möchte sagen, zwingendere Ursachen werden sich für die Gründung der entstandenen Vereine ergeben. Sie tragen weit mehr das Gepräge einer besonderen That, sie verdanken ihr Entstehen weit mehr einem mit Entschiedenheit empfundenen wirklichen Bedürfnis. Zu dieser Klasse möchte ich unsern Verein rechnen. Aus einer älteren Zeit her hatte sich in den Lehrerkreisen Berlin's ein wohlthuender Nachklang an gesellige Zusammenkünfte, sogenannte Lehrerfreuden, im Gegensatz zu den mancherlei Schulmeisterplagen, erhalten. Sie waren aber dahin gegangen, ohne durch ein fester geschlossenes Band ihre bleibende Dauer gesichert zu haben. Da kam mit dem Anbruch der vierziger Jahre, wie in viele andere Verhältnisse Berlin's und Preufsens, ein neuer Impuls. Eine Menge von Fragen regte sich und begehrte Beantwortung und Entscheidung. Wenn auch in weiser Mäfsigung in der Leitung des Preufsischen Gymnasialwesens abgesehen war von umfassenden, auch das Einzelne bindenden Normen, so hatte sich doch ein gewisser stabiler Charakter für alle wesentlichen Zweige und Seiten des Schulwesens gebildet, der im einzelnen unermüdlich abgerundet und vervollkommnet wurde, der aber die Hauptfragen fast alle entschieden fand, oder doch dafür hielt, in welchen sich jeder Lehrer erfahrungsmäfsig einlebte und dann mit seinen Berufsgenossen das Werk nach Kräften weiter fort trieb. So wohlthätig und fruchtbringend ein solcher Zustand ist, so natürlich ist es auf der anderen Seite, dass er nicht für immer einer andringenden und anregenden Prüfung seiner Haltbarkeit überhoben sein kann. In dem Gefühl hiervon tritt wohl auch der Einzelne mit diesem und jenem guten Wort und Vorschlag hervor; aber bald wird er gewahr, dass ihm zur tieferen Durcharbeitung seines Gedankens das Urtheil einer fördernden Gegenrede fehlt, und so sieht er sich nach seinen Berufsgenossen um und strebt sich mit ihnen zur Verfolgung des gleichen Zieles zu verbinden. Und so entstand denn auch unser Verein, dem, als er in's Leben trat, schon ein fast zu völliger Reife gediehener Entwurf vorgearbeitet hatte.

Am 6. December 1843 erliefs Herr Direktor August, angeregt durch jenen aus der Directorenkonferenz hervorgegangenen Plan des Hrn. Dir. Bonnell einen Aufruf an die Gymnasiallehrer Berlin's zur Gründung eines Vereins, welcher es sich zur Aufgabe machen sollte, in regelmäfsigen monatlichen Zusammenkünften durch wissenschaftliche Vorträge aus dem Gebiete der ganzen Gymnasialpädagogik, durch Mittheilung praktischer Erfahrungen, durch Be-

sprechung der neuesten pädagogischen Litteratur eine innigere gegenseitigere Befreundung der Glieder des Berliner Gymnasiallehrerstandes und dadurch eine Bildung und Steigerung ihrer ganzen Berufsfreudigkeit herbeizuführen. Die Form des Vereins sollte eine freie sein, keine laufenden Beiträge gezahlt werden. Anderweite Einrichtungen wurden vorbehalten und um Vorschläge dazu gebeten. Dieser Aufruf fand in der Gymnasiallehrerwelt Berlins einen allseitigen Anklang. An der ersten konstituirenden Versammlung im Englischen Hause welche am 13. December 1843 dem Tage Luciae abgehalten wurde, fanden sich 76 Lehrer ein. Leider gab es damals noch keinen Mushacke, um konstatiren zu können, welcher Bruchtheil der damaligen Lehrerzahl hierdurch repräsentirt ward. Nehmen wir aber selbst an, dass die Zahl der Lehrer an den damaligen sechs Gymnasien Berlin's der gegenwärtigen gleich war, also 126 betrug, so ergiebt sich ein recht günstiges Resultat für die Empfänglichkeit der damaligen Lehrer Berlins für allgemeine Berufsangelegenheiten. In dieser Versammlung entwickelte Herr Dir. Bonnell in einem längeren Vortrag seine Ansichten über die Wirksamkeit eines solchen Vereins und bezeichnete die Gegenstände kurz im Einzelnen, über welche im Vereine Mittheilungen erwartet wurden. Ebenso regte Hr. Dir. Ranke durch mehrfache Vorschläge eine Diskussion über die dem Vereine zu gebende Einrichtung an. Hierauf wurde Hr. Dir. August für das nächste Halbjahr zum Vorsitzenden der Gesellschaft erwählt und somit war der Grund zu einer festern Vereinigung gelegt, deren weiterer Ausbau der Zukunft überlassen wurde. „Ein frohes Mahl, wie das Protokoll besagt, beschloss das Ganze, bei welchem die Becher für das Wohl der am Tage Luciae gestifteten Gesellschaft munter erklangen und fröhliche deutsche Lieder die Gäste belebten.“ Am 10. Januar 1844 war die erste ordentliche Versammlung des Vereins, in welcher Herr Bonnell einen Vortrag über die Ruthardtsche Methode hielt und sodann über die festere Konstituirung des Vereins verhandelt wurde. Man bestimmte die Erhebung eines jährlichen festen Beitrages, um ein passendes Local für die von nun an regelmäfsigen Zusammenkünfte gewinnen zu können. Auf dieser Grundlage unterzeichneten sich nunmehr sofort 46 Mitglieder, welche als die Stammgründer der Gesellschaft zu betrachten sind. Dieselben adoptirten im wesentlichen den von Hrn. Bonnel abgefassten Statutenentwurf, welcher in seinen Bestimmungen noch bis heute die Grundlage unserer Statuten bildet. Der Verein stand vor einer überreichen Fülle von Aufgaben für seine jugendliche Thätigkeit und ging mit um so frischerer Lust an's Werk. Auf breitester Basis ward dasselbe angelegt. Die Themata, welche sogleich in Angriff genommen wurden, beschreiben einen weit angelegten Rahmen. Von der wissenschaftlichen Begründung, Geschichte und Statistik der Pädagogik bis in das Detail der einzelnen Lehrfächer hinab, auf alles richtete sich das Interesse des Vereins. Eine besondere Kommission ward ernannt, um in den regelmäfsigen Zusammenkünften Mittheilungen über die neuesten Erscheinungen der pädagogischen Literatur zu machen. Eine andere Kommission unternahm es, eine Revision sämmtlicher Gymnasiallehrfächer vorzubereiten. Bald erwuchs der Gesellschaft ein so reicher Stoff, dass der Wunsch entstand, demselben durch Veröffentlichung eine weitere Verbreitung angedeihen zu lassen Der erwachte Trieb der Anregung und Erörterung pädagogischer Fragen fühlte sich nicht ausgefüllt durch die blofse Thätigkeit im Innern des Vereins. Man wollte auch aufserhalb desselben stehende Kräfte mit heranziehen und an der eignen Ar-

beit Antheil nehmen lassen. Und so entstand, angeregt durch Hrn. Bonnell die „Zeitschrift für das Gymnasialwesen“, welche anfänglich im Auftrag und unter Mitwirkung der Gymnasiallehrer-Gesellschaft durch die thätigen Redaktoren Mützell und Heydemann herausgegeben wurde, bis dieselbe nach Versetzung des Hrn. Heydemann ausschliefslich von Mützell besorgt wurde, unter dessen reger Leitung dieselbe auf die Mitwirkung der Gesellschaft verzichtete, bis sie nach dessen unerwartet frühem Tode noch das Band der Erinnerung an ihre erste Gründerin zwar nicht ganz löste, aber unter der Redaktion der Herren Hollenberg, Jacobs und Rühle ihren selbstständigen Weg weiter fortsetzte, auf welchem sie nunmehr zu einem neuen hoffentlich nicht minder segensreichen Wendepunkt ihres Wirkens gelangt ist.

Inmitten dieser ihrer unermüdlichen Regsamkeit traf die Gymnasiallehrer-Gesellschaft das Jahr 1848, welches in stürmischer Erregtheit mit einem Male auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens zugleich Lärm schlug und daher in seinen Resultaten hinter dem gewaltigen Anlauf so vielfach zurückbleiben musste. Die Schüler im ganzen und grofsen, wie das Gymnasium im besonderen konnte von dieser Bewegung nicht unberührt bleiben, der Gymnasiallehrer wurde, wie alle Staatsbürger, von ihr auf das lebhafteste ergriffen. Eine so stille Pflegerin der Gymnasialpädagogik, wie unsere Gesellschaft, reichte zum Organe für die höher wogenden Fluthen nicht hin. Neben derselben verhandelte der Berliner Lehrerstand die Fragen, welche damals aller Orten sich an das Licht der Oeffentlichkeit drängten. Auch im Schofse des Vereins tauchten wohl manche der damals herrschenden Zeitfragen auf, aber als die Frage discutirt wurde, ob, wie es in jenen Tagen so vielfach geschah die Wünsche des Berliner Lehrerstandes dem Staatsministerium durch eine Adresse vorzutragen seien, wurde dieselbe einstimmig verneint. Die Ereignisse jenes Jahres griffen an dem Sitzungstage des 14. Juni sogar unmittelbar störend in die Thätigkeit der Versammlung ein. Das Protokoll jener Sitzung lautet: „Es waren nur sehr wenige Mitglieder vorhanden, weil die meisten wegen der an diesem Abende stattfindenden Unruhen durch Dienst in der Bürgerwehr oder sonst verhindert waren. Man schwankte über Abhaltung der Sitzung, doch beschloss man zusammenzubleiben, das Blasen der Lärmtrompeten störte die Versammlung nicht und Hr. Prof. Wiese brach seinen Vortrag: „Ueber die Stellung der Gymnasien zur Gegenwart,“ erst ab, als Generalmarsch geschlagen und die Nachricht gebracht wurde, dass man sich am Zeughaus schiefse.“ Der Schriftführer, Hr. Jacobs, fügt die Bemerkung hinzu „An diesem Abend fand die Plünderung des Zeughauses statt.“ Auch der Vorschlag einer Petition an die Frankfurter Nationalversammlung um Berufung eines allgemeinen deutschen Schultages wurde von der Gesellschaft abgelehnt Dagegen schenkte man der im weitern Verlauf dieser ganzen Bewegung hierher nach Berlin berufenen Landesschulconferenz ein lebhaftes Interesse und ihre Mitglieder wohnten einer Sitzung der Gesellschaft als Ehrengäste bei.

Das Jahr 1848 war trotz aller seiner Bewegung und Anregung zu gemeinsamem Wirken doch für den Verein der Anfang einer gewissen Ermattung Die neue Zeit, welche angebrochen schien, brachte zu viele Aufforderungen zu zersplitternder Thätigkeit der Mitglieder des Lehrstandes mit sich. Das neu erwachte politische Leben drängte die Beschäftigung mit einem so vereinzelten Gegenstande, wie das Gymnasialwesen, allmählich so sehr zurück, dass die nachtheiligen Folgen davon sich auch an der Thätigkeit und dem Blühen

des Vereins bemerkbar machten. Spaltungen im Verein unter seinen Mitgliedern kamen nicht vor. Die Entdeckung des Director August bei Gelegenheit der Besprechung der Reventlowschen Mnemotechnik, dass das Gründungsjahr des Vereins 1843 dem Merk-Worte Harmonie entspreche, hat sich, wie in dem ganzen Leben des Vereins, so auch in jener an Zerwürfnissen so reichen Zeit als richtig bewährt. Die Abnahme des Vereins zeigte sich aber an der Minderung der Mitgliederzahl. Jene hohen Zahlen in der Jugendepoche der Gesellschaft wurden vorerst nicht wieder erreicht. Die Wahlen der Vorstandsmitglieder waren der Stimmenzahl nach niedrig beziffert, und nicht selten lassen sich in den Protokollen theils Klagen, theils Vorschläge zur Heranziehung gröfserer Mitgliederzahlen vernehmen. Selbst der Gedanke einer Auflösung des Vereins tönte einigemale leise hervor. Allein der Grund zu demselben war so gut und fest gelegt, die Form, welche sich der Verein allmählich gegeben hatte, erwies sich als so zweckmäfsig, dass im einzelnen dies und jenes daran geändert ward, aber am Ganzen wurde immer wieder treulich und brüderlich festgehalten. Die Gesellschaft hatte sich unverkennbar auf praktischem Wege und aus eigenem Auftrage zu der Stellung einer Vertreterin des Berliner Gymnasiallehrerstandes erhoben. In diesem Sinne und Bewusstsein hatte sie begrüfst und begrüfste sie ehrwürdige Veteranen des Schulstandes an ihren Ehrentagen, so Heinsius, Diesterweg, Meineke, Bonnell, August, Ranke und Boeckh. Von diesem Sinne legte sie Zeugnis ab bei der Feier des 100jährigen Geburtstages Pestalozzi's durch eine Rede ihres damaligen Ordners Prof. Wiese, an der Melanchthonfeier durch eine Rede des Dir. Bonnell, an der Feier des 100jährigen Geburtstages von F. A. Wolf durch eine Rede des Dir. Ranke, und noch in der jüngsten Zeit durch das Andenken an den 100jährigen Todestag Winckelmann's, welchem ein Vortrag des Oberl. Märkel gewidmet ward. Ebenso ward sie von fremden Pädagogen als diejenige Vereinigung betrachtet und aufgesucht, welche den zahlreichsten Kreis von Männern in sich schloss, die hier in Berlin die Pfleger des Gymnasialwesens zu ihrer Lebensaufgabe gemacht hatten und am sichersten über den Zustand desselben Auskunft zu geben vermochten.

Gleichwohl drängte sich, je mehr das Berliner höhere Schulwesen sich erweiterte, desto unabweisbarer das Verlangen hervor, den Verein seine Aufgabe in einer noch umfassenderen Weise als bisher erfüllen zu sehen und zu diesem Behufe womöglich den gesammten höheren Lehrerstand Berlin's zur Theilnahme heranzuziehen. Die gesetzliche Regelung des Realschulwesens, die in vielen Beziehungen herbeigeführte Gleichstellung der Realschulen mit den Gymnasien, die mit beharrlicher Energie von Seiten der Behörden durchgeführte Gleichheit der wissenschaftlichen Anforderungen an die Lehrer beider Schulkategorien liefsen es ganz ungerechtfertigt erscheinen, wenn man noch länger damit säumen wollte, die Lehrer der Realschulen zum Eintritt in unseren Verein einzuladen. Am Ende des Jahres 1866 wurde auf den Antrag des gegenwärtigen Ordners diese Erweiterung der Gesellschaft beschlossen, und mit dem Jahre 1867 trat sofort ein erwünschter Zuwachs an neuen Kräften in unsere Mitte und zeigte sich in dem erwachten neuen Leben des Ganzen ein mannichfaltigeres Regen und Streben, so dass wir am heutigen Tage mit einer gewissen Zuversicht dem kommenden neuen Vierteljahrhundert entgegen gehen können. Die Mitgliederzahl hat sich wiederum gehoben. Aber freilich, wenn wir an der Hand des bewährten Führers, der uns Berliner Lehrer alljährlich

getreulich verzeichnet, die Zahl derselben auf ca. 350 Gymnasial- und Reallehrer anschlagen, so müssen wir, wenn wir damit die Zahl der Mitglieder unseres Vereins vergleichen, mit dem Familien-Wahlspruch eines glorreichen märkischen Adelsgeschlechtes ausrufen: „Noch lange nicht genug".

Ihr Interesse für den Verein, hochgeehrte Anwesende, will aber noch durch einige speziellere Data über den ganzen Verlauf unseres Vereinslebens innerhalb des verflossenen Zeitraums von 25 Jahren befriedigt sein. Diesen Mittheilungen schicke ich voraus, dass unser Verein aufser seinen ordentlichen Mitgliedern auch Ehrenmitglieder zählt, gegenwärtig den Herrn G.-Rath Wiese, die Herren Provinzialschulräthe Gottschick und Klix und Hrn. Stadtschulrath Hofmann, und wende mich nun zu dem Vorstande der Gesellschaft. Dieser wird gebildet von dem Ordner, dem Vice-Ordner, dem Schatzmeister und dem Schriftführer. Sie müssen es mir schon gestatten, die Reihenfolgen dieser Vereinsbeamten hier Ihnen vorzutragen und nur einige wenige Bemerkungen daran zu knüpfen, da Ihnen ja die Namen alle wohlbekannt und werth sind. Sie sind folgende:

Jahr	Ordner	Vice-Ordner	Schatzmeister	Schriftführer
1843 1844	August	—	—	—
1845	Wiese	Bonnell	Gottschick	Wiese
1846	Kramer	Mützell	id.	Heydemann
1847	Heydemann	Bonnell	id.	Koepk
1848	Mützell	Ranke	Selkmann	Jacobs
1849	Bonnell	Wiese	id.	Boehm
1850	Jacobs	Mützell	Jacobi	R. Fofs
1851	Ranke	Bonnell	id.	Taeube
1852	George	Boehm	id.	Wolff
1853	Mützell	Zumpt	id	Kawerau
1854	Bonnell	Koepke	id.	Schirrmacher
1855	Koepke	Lhardy	id.	Langkavel
1856	Bellermann	Mützell	id.	de la Garde
1857	Mützell	August	id.	Keil
1858	Kiefsling	Keil	id.	Beccard
1859	Keil	Jacobs	id.	Hirschfelder
1860	Ranke	Wolff	id.	Hahn
1861	Wolff	Kübler	id.	Ascherson
1862	Kübler	Kirchhoff	id.	W. Ribbeck
1863	August	Jacobs	Boehm	Haecker
1864	Kiefsling	Hollenberg	id.	Noetel
1865	Wolff	Reichenow	id.	Fofs jun.
1866	Ranke	Rühle	id.	Imelmann
1867	Rühle	Bonnell	id.	Weicker
1868	Kiefsling	Kern	id.	Paul

In diesem Verzeichnis lassen die Wahlen der Ordner und Vice-Ordner ein wohlberechnetes Streben erkennen, die Leitung des Vereins unter den Direktoren und Lehrern wechseln zu lassen. Der Gründer und erste Ordner, Consul sine collega, war Direktor August. Der zweite Ordner war Prof. Wiese, dem als Vice-Ordner Dir. Bonnell zur Seite stand. Im Ganzen führte 14 mal das Ordneramt ein Direktor, 11 mal ein Lehrer, das Vice-Ordner-

amt 10 mal ein Direktor, 14 mal ein Lehrer. Dankbar muss sich dabei am heutigen Tage der Verein der rastlosen Hingabe des verstorbenen Mützell an die Vereinszwecke erinnern. 3 mal war derselbe Ordner, 3 mal Vice-Ordner, bis an seinen Tod Redakteur der Zeitschrift. 24 Vorträge hielt er in den Sitzungen der Gesellschaft.

Bei den Wahlen zum Amte des Schatzmeisters befolgte die Gesellschaft die weise Mafsregel der sonst so wahlsüchtigen Athener und liefs die Finanzen gern so lange als möglich in denselben Händen. Das Verzeichnis führt nur 4 Namen auf, unter denen wir heute des entschlafenen Jacobi, welcher 13 mal das Schatzmeisteramt bekleidete, mit dankbarster Gesinnung gedenken. Zur wohlthuenden Beruhigung für alle Mitglieder dient es, dass der Verein kein Deficit hat, wenn auch manchmal Ebbe in seinen Finanzen war. Durch alle Wechselfälle hindurch hat er sich ein unter Augusts Ordnerschaft erworbenes unveräufserliches Kapital zu erhalten gewusst, welches ich ein eisernes nennen möchte, wenn es eben nicht in einem Werthpapier, einer Berliner Stadtobligation von 25 Thlr., bestände.

Das Amt des Schriftführers blieb einem jährlichen Wechsel unterworfen und wurde niemals von einem und demselben Mitgliede zweimal verwaltet. Mit welch' rühmlicher Sorgfalt es verwaltet wurde von dem verehrten Manne an, dessen Name an der Spitze der Schriftführerreihe steht bis zu dem gegenwärtigen Inhaber desselben, davon legen die Protokolle ein glänzendes Zeugnis ab. 275 Sitzungen — die heutige Versammlung ist die 276. Zusammenkunft der Gesellschaft — liegen darin in meist ausführlichen berichtlichen Darstellungen vor und führen getreu und anschaulich ein in die gesammte Thätigkeit des Vereins. Sie berichten uns von 371 Vorträgen, welche von 113 Rednern gehalten wurden, und sind ein werthvolles Dokument für die Geschichte des Berliner Lehrstandes.

Ich darf es wohl wagen, hier in kurzer Skizze wenigstens einen andeutenden Ueberblick auf den Umfang der behandelten Themata zu geben. Praktische, mitten in der Berufsthätigkeit stehende Schulmänner sind es, welche in unserem Verein Früchte ihrer Studien, Resultate ihrer Beobachtungen, Gegenstände ihres Nachdenkens der Prüfung und Erörterung ihrer Fachgenossen vorlegen, nicht Akademiker, welche mit jedem Schritt in die Oeffentlichkeit auch sogleich eine Bereicherung der Wissenschaft selbst herbeiführen wollen. Was vorgelegt wird, ist in der Regel von der Art, dass eine augenblickliche Diskussion darüber angestellt werden kann. Ein bestimmter, zusammenhängender Plan verbindet nicht die einzelnen Vorträge zu einem Ganzen, sondern je nach Mufse, Vorliebe und gelegentlichem Anlass entschliefsen sich die Mitglieder zu ihren Mittheilungen an den Verein. Erst ein längerer Zeitraum, wie der heute beschlossene, fasst die Masse des Einzelnen zu einem Gesammtergebnis zusammen. Die Schulkunde in ihrem ganzen Umfange ist zunächst dasjenige, was am häufigsten auf der Tagesordnung steht. Da sind es Darstellungen ganzer Organisationen im Inland und Ausland, wie z. B. des englischen, belgischen, französischen, italienischen, nordamerikanischen, bayerischen, österreichischen, hannoverschen, nassauischen, württembergischen Schulwesens; vom russischen wenigstens das Strafreglement, welche theils aus schriftlichen Quellen, theils aus Autopsie geschöpft worden. Theils aber, und dies geschah im weitesten Umfange, wurden einzelne Gesetze, Verordnungen und Einrichtungen besprochen: so z. B. die Abiturientenprüfungen, die Real-

schulordnung, die drei preufsischen Regulative, Versetzung, Zeugnisse, Censuren, Privatstudium, Lektionspläne, Ferien, Schulbibliotheken, Lehrerprüfungen, Probejahr, Alumnate, Wahrung der Gesundheit in den Schulen, eine Frage, welcher im Vereine in Verbindung mit der Hufeland-Gesellschaft die eingehendste Berathung gewidmet wurde, über den Wegfall des Nachmittagsunterrichts, wobei auf Grund der umsichtigsten Erwägung aller Momente weitere Fragen über etwaige Veränderung der Lehrverfassung der Gymnasien und Realschulen angeregt, aber noch nicht zu einem Abschluss gebracht werden konnten und daher von dem zeitigen Ordner seinem Nachfolger zu gedeihlicher Behandlung überwiesen werden müssen. Angriffe, denen das Gymnasialwesen ausgesetzt worden, bald vom kirchlichen, bald vom politischen Standpunkte aus, fanden in den Sitzungen des Vereins ihre unparteiische, ruhige Prüfung. Neben diesem aus der Praxis des Schulwesens und den Ereignissen der Zeit zugeführten Material wurde nicht verabsäumt, von Zeit zu Zeit die Aufmerksamkeit auf die wissenschaftlichen Grundlagen der schulmännischen Thätigkeit hinzulenken. Plato, Aristoteles, Fichte, Herbart, Benecke, Schopenhauer, dann wieder Melanchthon, Arndt, Comenius, M. Gesner, Pestalozzi, Karl v. Raumer, Männer wie Zumpt, O. Müller, G. Herrmann, F. A. Wolf, Bernhardi wurden nach ihrer Bedeutung für das Schulwesen in Vorträgen gewürdigt; verstorbenen Lehrern ein dankbarer Nachruf gewidmet.

Mit eingehendem Eifer wurden dabei nach und nach die einzelnen Unterrichtszweige behandelt. Hier steht im Vordergrund der lateinische Sprachunterricht. Die Thätigkeit der Mitglieder reicht von der Besprechung der elementarsten Schulübungen bis zur Textesgeschichte eines so späten Autors, wie der Epistolograph Symmachus. Die Vocabularien von Döderlein und Ruthardt, des letzteren loci memoriales, die Uebung des Lateinsprechens, die lateinische Orthographie, die freien Aufsätze und dahin gehörige Lehrmittel wurden wiederholt besprochen. Einer geringeren Beachtung hatten sich die Versübungen zu erfreuen, die überhaupt nur einmal auf der Tagesordnung waren. Beiträge zur Kritik und Erläuterung der lateinischen Schriftsteller wurden wiederholt geliefert. Voran steht hier Horaz, welchem sich die Dichter Plautus, Ovid, Virgil, Iuvenalis und Silius anreihen, und sodann die Prosaiker Sallust, Granius Licinianus, Cicero, Caesar, Tacitus, Plinius, Quintilian, und Symmachus.

Auf dem Gebiete des Griechischen wandte sich die Thätigkeit des Vereins vorzugsweise den Schriftstellern zu. Homer, Sophokles und Plato kamen wiederholt an die Reihe, nächst ihnen Hesiod, Aristophanes, Xenophon und Aristoteles, und selbst spätere Schriftsteller wie Aretaeus und Jamblichus fanden ihre Förderer. Die grammatische Seite dieses Unterrichtes, welche in der Entstehungszeit des Vereins umsichtige Beachtung gefunden hatte, wurde später nur noch zweimal wieder in näheren Betracht gezogen. Der sich auf diesem Gebiete gegenwärtig vollziehende Umschwung gab Veranlassung zu einer Betrachtung über die Ergebnisse der neuen linguistischen Forschungen ür die Zwecke der Schule, allein ein schärferes Herantreten an diese für die fSchulpraxis so wichtige Frage bleibt noch der Zukunft vorbehalten.

Die Hülfswissenschaften der klassischen Philologie fanden manchen fleifsigen und gelehrten Arbeiter. Römische wie griechische Antiquitäten, Paläographie und Epigraphik, archäologische, mythologische, numismatische, selbst der alten Schiffsbau- und Waffenkunde zugehörige Fragen, die alte Musik, die

rden an sich und in ihrer Bedeutung für die Schule behandelt. Doch
Vunsch, auch die neueren Forschungen auf dem Gebiete der Metrik
nik im Vereine zu einem Gegenstande der Besprechung gemacht zu
jetzt noch unerfüllt.

eutsche Unterricht hat zu allen Zeiten die Gesellschaft beschäftigt,
:h seiner theoretischen, wie nach seiner praktischen Seite. Die Ge-
er Literatur und Sprache, die Behandlung der deutschen Klassiker
ale, Deklamationsübungen und freie Vorträge, Abstufung der gram-
Prosa für die untern Klassen, die an den deutschen Unterricht meist
liefsende philosophische Propädeutik sind durch die Thätigkeit der
nicht ohne Beiträge geblieben, aber auch auf diesem Gebiete mag
von der Zukunft eine noch umfassendere Aufnahme dieses Fachs
Das Französische wurde nur zweimal in den Kreis der Betrachtung
nd das Hebräische hat sich im ganzen einer ziemlich ungestörten
n können, während doch selbst das Syrische einer literargeschicht-
achtung gewürdigt wurde.

ernste Theilnahme schenkte die Gesellschaft stets dem Religions-
Die Abstufung desselben, die geeigneten Lehrmittel, die Methode
llung, die ganze Stellung des Religionsunterrichtes im Lehrkreise
isien und sein Verhältnis zum Konfirmandenunterricht, die Prü-
ler Religion sind mehrfach eingehend besprochen worden und selbst
tlich theologische Fragen nicht ohne Berücksichtigung geblieben, so
die ältesten Quellen des griechischen Kirchenrechts, über Clemens,
über das Evangelium Lucas, über die Mafse und Gewichte der Bibel.
bei der Betrachtung der Geschichte wendeten sich die Vortragen-
er methodologischen Seite zu, bald gaben sie namentlich auf dem Ge-
aterländischen Geschichte auf eigenen Forschungen beruhende Bei-
Mehrung des Geschichtsmaterials.

tendere Lehrmittel wurden besprochen, hervorragende Historiker
igenthümlichkeit dargestellt. Das Mittelalter und die Neuzeit wur-
or dem Alterthume bevorzugt. Die Geographie fand einige thätige
Bilder geographischer Repetitionen wurden vorgeführt, und da der
e der Rang einer unabhängigen Stellung im Lehrkreise der Gymnasien
:hulen nicht zugestanden werden zu können schien, mit Interesse die
tert, ob sie sich an die historisch-philologische, oder an die mathe-
aturwissenschaftliche Lehrbüchergruppe anzuschliefsen habe.

le diese letztere Gruppe aber hat noch grofse Ansprüche an die Thä-
Gesellschaft zu richten. Anfang, Ziel, Umfang und Methode des
schen Unterrichts wurde erst in den letzten Jahren einer eingehen-
ig unterzogen. Den Naturwissenschaften war schon immer mancher
Beitrag zugewendet worden, zuweilen selbst im Anschluss an die
sstudien, z. B. über die Fische der Alten, über die Gartengewächse
aber eine durchgreifendere Behandlung dürfte diesem Lehrfache
er thätigen Theilnahme unserer Realkollegen erblühen, gewiss auch
eil der Gymnasien.

ebendigem Interesse verweilte der Verein immer wieder von Zeit zu
em Turnunterrichte. Das Turnwesen in Paris, in der Schweiz, in
ter Spiefs wurde mit dem unsrigen verglichen und die Fortschritte
en mit reger Theilnahme begleitet. Die edle Kunst des Zeichnens

hat nur einmal einen Fürsprecher gefunden, die des Gesangs niemals. Dass sie deshalb kein Fremdling in unserem Kreise ist, wird sie heute zu zeigen sich bemühen.

So reich besetzt war die Tafel bei unseren Versammlungen, nicht ohne Lücken, aber auch für diese ist Hoffnung zur Ausfüllung vorhanden. Denn, meine geehrten Freunde, das heutige Fest kann keinen Abschluss in unserer Vereinsthätigkeit bezeichnen wollen. Wie vor 25 Jahren, so ist auch jetzt wieder eine Zeit regsamsten Strebens, ganz besonders hier in unserer grofsen, blühenden Stadt Berlin, angebrochen, und wir Lehrer dürfen weder der Einzelne noch in der Gesammtheit es an unserem redlichsten Wollen und Streben fehlen lassen, damit nicht auf uns das Wort des grofsen Römers: „Nos, nos, dico aperte, consules desumus“ eine verdiente Anwendung erleide. Das Schulwesen Berlins hat seine Bedeutung an sich und insofern es das Schulwesen der Hauptstadt des preufsischen Staates ist. Mit der Gröfse und Wichtigkeit des Staates hat auch die des Berliner Schulwesens zugenommen. Sich dessen immer mit dem rechten Sinne bewusst zu bleiben ist die Pflicht aller, die hier zur Arbeit für das Schulwesen, sei es als Leiter und Pfleger, sei es als Lehrer berufen sind. Diesen Sinn aber rege zu erhalten in den Gliedern des Lehrstandes sind alle edlen Mittel von Werth und Bedeutung, nicht am wenigsten auch ein solcher Verein wie der unsrige, der in seiner Mitte zahlreiche Kräfte vereinigt, welche mitwirken können und sollen, um die Fragen, die im öffentlichen Leben jetzt an das Schulwesen herantreten, ich meine die Herstellung eines wohlgegliederten, sicher in einander greifenden Organismus aller Arten von Schulen und die freiere Anschliefsung der Schule an das sich fast allzu reich und mannichfaltig entfaltende Leben spruchreifer zu machen.

Lassen Sie uns heute von neuem einander die Hand reichen, um auch das Scherflein unserer Erfahrungen als eine gutgemeinte Spende auf den Altar des Vaterlandes zu legen.

Gott segne Preufsen, das Land der Schulen! Er segne Berlin, die Stadt der Schulen!

SCHUL- UND PERSONALNOTIZEN.

Zum Andenken an Dr. Gust. Heiland.

Durch den Tod des Provinzial-Schulrath Dr. Heiland in Magdeburg, welcher unerwartet im Dezember 1868 starb, hat namentlich die pädagogische Welt einen sehr schmerzlichen Verlust erfahren. Aber nicht blofs in der Provinz Sachsen wird dieser Verlust schmerzlich empfunden worden sein; der Verewigte hatte als Direktor auch in einer andern Provinz des preufsischen Staates und in dem Grofsherzogthum Weimar segensreich gewirkt und seine erfolgreiche Thätigkeit, überall mit Dankbarkeit anerkannt, ist Bürgschaft, dass die Nachricht von dem Tode des trefflichen Mannes, der auch durch seine

Schriften belehrend, anregend und belebend wirkte, die tiefste Theilnahme erweckt hat.

Sein Leben, das er nach Gottes Rathschluss im Mannesalter beschloss, war ganz und ungetheilt dem Gymnasium gewidmet; als eine ganze Persönlichkeit steht er vor uns, welche den höchsten Zwecken des Menschenlebens mit unverdrossenem, freudigem Eifer diente. In diesem Dienste kann er als Vorbild, auf welches der Lehrerstand blicken mag, bezeichnet werden.

Karl Gustav Heiland war am 17. August 1817 zu Herzberg in der Provinz Sachsen geboren. Er besuchte das Gymnasium zu Torgau, welches er zu Ostern 1836 nach rühmlichst bestandener Abiturienten-Prüfung verliefs. Er studirte drei Jahre in Leipzig Philologie; ein eifriger Schüler Gottfried Hermanns und Mitglied der griechischen Gesellschaft desselben erwarb er hier schon eine tiefe Kenntnis des klassischen Alterthums. Von der philosophischen Fakultät zu Leipzig am 19. März 1839 zum Doktor promovirt setzte er seine Studien in Berlin fort und absolvirte die Prüfung für das höhere Lehramt mit Auszeichnung. Noch vor Ablauf des Probejahrs, das er am Gymnasium in Torgau antrat, erhielt er zu Ostern 1840 eine Hülfslehrerstelle am Domgymnasium zu Halberstadt, wo er zuletzt die fünfte Oberlehrerstelle bekleidete. In einem Alter von 34 Jahren trat er im Jahre 1851 das Direktorat des Gymnasiums zu Oels an, wurde 1854 Direktor des Gymnasiums zu Stendal, 1856 Direktor des Gymnasiums zu Weimar. Von hier folgte er im Jahre 1860 einem Rufe als Provinzial-Schulrath nach Magdeburg und hat in dieser Stellung bis zu seinem Tode gewirkt.

Die wissenschaftliche Grundlage, auf welcher Dr. Heilands ganzes Wesen ruhte, war die Philologie. Die Begeisterung für das klassische Alterthum hat ihn durch das ganze Leben begleitet und mit dankbarer Verehrung führte er Wissen und Können auf den Unterricht seines grofsen Lehrers G. Hermann als auf die tiefste Quelle zurück, vergafs aber nie, was er schon als Schüler in Torgau durch den Unterricht des Rektor Müller und des durch seine Xenophon-Arbeiten ausgezeichneten Sauppe an Wissen erworben hatte. Bereits im Anfange seines Lehrerlebens zu Halberstadt gab er Xenophons Agesilaus mit lateinischer Einleitung und lateinischem Commentar heraus, bewies sich als Kritiker und geschmackvollen Interpreten und fügte dieser Arbeit später werthvolle „Quaestiones Xenophonteae“ hinzu. Eine grofse Liebe hegte er zur griechischen und lateinischen Poesie, insbesondere zu Homer, den Tragikern und zu Horaz; den ersteren, äuſserte er oft, wünschte er ganz auswendig zu wissen; seine verständnisvolle Begeisterung für Homer und Sophokles hat er in seiner Antrittsrede am 16. Oktober 1856 in Weimar in eben so schönen als eindringlichen Worten ausgesprochen und damit erklärt, warum Horaz den Homer für den besten Lehrer der Weisheit und Tugend gehalten hat. Seine Kenntnis der tragischen Dichter tritt in seinem zu Stendal 1855 erschienenen Programm „Metrische Beobachtungen“ hervor, in welchem er von G. Hermann ausgehend auf jüngere Philologen weiter anregend gewirkt hat, wie die Schrift H. Hirzels „De Euripidis in componendis diverbiis arte, Lips. 1862,“ beweist.[1])

---

[1]) H. Hirzel sagt in seiner Schrift S. 2 über Heilands Programm: Multo vero quam Hermanno visum erat latius trimetrorum disponendorum aequabilitatem patere, longa exemplorum copiâ ex Aeschylo, Sophocle, Euripide congesta demonstrare studuit Heilandus in libello scholastico Stendaline a. 1855

Dafs Heiland den hervorragenden Erscheinungen der philologischen Literatur die gröfste Aufmerksamkeit zuwendete, ist selbstverständlich. Als die erste Auflage von Nägelsbachs Stilistik erschienen, widmete er diesem trefflichen Werke das sorgfältigste Studium und erklärte es für eins seiner liebsten Bücher. Das klassische Alterthum, wie gründlich auch er das grammatische Studium betrieb und empfahl, fasste er gern von der ethischen und ästhetischen Seite auf; in seiner Antrittsrede zu Weimar erklärt er sich gegen die geistlose Methode, welche in den Werken der Alten nichts als Silben, Worte und Buchstaben sah. Der Sinn für das Schöne war ein hervorragender Bestandtheil in Heilands Charakter. An den Vorlesungen dramatischer Dichtungen, welche in dem kunstliebenden Hause des Gymnasialdirektor Dr. Schmid in Halberstadt beliebt waren, nahm er thätigen Antheil; sie erstreckten sich, von ihm veranlasst, auch auf griechische Dramen. Des Sophokles Elektra wurde gelesen; die Antigone wurde bei einer Schulfeier des Gymnasiums mit der Musik Mendelssohns aufgeführt; Heiland leitete das Ganze durch einen Vortrag ein und stellte selbst den Kreon vortrefflich dar. Seinen Schönheitssinn hatte Heiland auch durch Anschauung plastischer Kunstwerke auf Reisen gebildet und durch die neuere, insbesondere deutsche Literatur erweitert. Der letzteren widmete er in Halberstadt ein eingehenderes Studium, wozu aufser anderen geselligen Umständen insbesondere noch die Schrift R. Hiecke's „Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien“ die Veranlassung war. Aus diesen Studien ist später die Abhandlung hervorgegangen, welche Heiland über „Deutsche Sprache in höheren Schulen“ schrieb.[1] Dr. Schrader (in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 440) nennt diese Abhandlung eine klare und sachgemäfse Beurtheilung; in derselben sind die ausschweifenden Forderungen, welche an die Beschäftigung mit dem Deutschen auf den Gymnasien laut geworden waren, auf das rechte Mafs und die gesunde Schranke zurückgeführt. In dieser Schrift hat Heiland den grofsen pädagogischen Takt, der ihn überall leitete, vorzüglich bewährt. Seine Liebe zur Wissenschaft hat ihre schönsten Früchte auf dem Gebiete der Pädagogik und des Unterrichts getragen. Was den Gymnasien und der Jugend derselben frommte, zu ergründen und zu befestigen, war eine nie unterbrochene Neigung und Arbeit seines unermüdlichen Sinnes. Schon als junger Lehrer richtete er umfangreich und ernst sein Denken auf pädagogische Gegenstände; sein Buch „Zur Reform der Gymnasien“ hat durch Anerkennung und Widerspruch, den es erfuhr, seinen weitreichenden Einfluss bewährt. Aus dieser tiefen Neigung zum Schulleben sind jene Schriften Heilands hervorgegangen, welche er in Weimar verfasste, in denen die Geschichte des Gymnasiums dieser Stadt oder Bestandtheile seiner Einrichtungen behandelt sind, wir meinen Heilands „Beiträge zur Geschichte des Gymnasiums zu Weimar“ und die Schrift „Ueber die dramatischen Aufführungen im Gymnasium zu Weimar“, welche auch für die Kenntnis der dramatischen Literatur überhaupt von Bedeutung ist. Ein pädagogisches Interesse war es auch, welches ihn als Schulrath veranlasste, nach Horkels Tode die Schriften desselben

---

emisso, ab eis fabularum partibus profectus, ubi trimetri cum chori carminibus conjuncti itemque responsionibus adstricti sunt. Atque de his quidem recte ille et probabiliter.

[1]) In Schmids Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens 1 S. 908 ff.

zu sammeln, herauszugeben und mit einer Charakteristik des Verfassers einzuleiten.

Dass ein so gebildeter und in steter Fortbildung begriffener Mann, wie Heiland war, ein ausgezeichneter Lehrer sein musste, ist an sich klar. Und diese Bildung hatte sich zur reichsten Naturanlage gesellt. Heiland war zum Lehrer geboren; er besafs schon von Natur Klarheit, Bestimmtheit, Frische und lebendige Begeisterung. Er hat daher auf die Herzen und den Geist der Knaben und der Jünglinge, die er unterrichtete, gleich segensreich gewirkt. Er war erst 23 Jahre alt, als er nach Halberstadt kam und das Ordinariat von Sexta mit dem Unterrichte in der Religion und im Lateinischen zu verwalten hatte; bald darauf erhielt er auch den Unterricht im Griechischen in Selecta und nach einigen Jahren trat er in Secunda als Lehrer des Lateinischen ein. Sein Unterricht war gründlich und sorgfältig, geistreich und geschmackvoll, anregend und belebend. Auf den Unterricht in der Religion, im Lateinischen und Griechischen, den er als Direktor in Prima ertheilte, hat sich Heiland immer beschränkt, obgleich er auch in anderen Gegenständen mit eben so grofsem Erfolge würde unterrichtet haben. Ich habe in Stendal einer Stunde beigewohnt, in welcher Heiland in Prima die Ilias erklärte, einer andern in Weimar, in welcher unter seiner Leitung die Primaner aus Seyfferts Uebungsbuch ins Lateinische übersetzten, und habe die gründliche und geschmackvolle Interpretation wie die praktische Geschicklichkeit freudig bewundert.

Das Anregende und Begeisternde, das Heilands Unterricht hatte, hing mit seiner Beredsamkeit auf das innigste zusammen. Er hatte dieselbe an den grofsen Mustern der Alten gebildet; nicht vergeblich hatten die Reden des Demosthenes und Cicero zu seiner Seele gesprochen; er verdankte diesen Vorbildern eine Erziehung zur formellen Schönheit. Aber auch hier leistete die Bildung nur einer reichen Naturanlage die hülfreiche Hand zu ihrer Entfaltung. Heiland besafs von Natur alle Gaben, die den fesselnden Redner erzeugen: einen klaren, fein gliedernden Verstand, der die Ideen mit scharfer Bestimmtheit hervordrängte; eine reiche, vielseitige Anschauung, welche nicht auf dem dürren Sandboden der Abstractionen sich bewegte, sondern aus der Fülle concreten Lebens und der Erfahrungen schöpfte; eine lebhafte Einbildungskraft, welche sich auch in der Gesellschaft durch sein Erzählertalent äufserte, ihn zu gelungenen Gelegenheitsgedichten veranlasste und als Humor in allen Schattirungen spielte. Von dieser Begabung Heilands sind seine Schulreden, die er als Direktor in den verschiedenen Gymnasien, als Schulrath bei Einführungen von Direktoren und bei anderen Gelegenheiten gehalten hat, glänzende Zeugnisse. Die meisten dieser Reden sind gedruckt und im Jahre 1860 gesammelt zu Weimar erschienen, ein schönes Denkmal, mit welchem Heiland seine Direktorthätigkeit in Weimar beschloss. [1]) Diese Reden haben für den Lehrerstand eine hohe Bedeutung als Confessionen, welche ein bedeutender und erfahrungsreicher Schulmann über die wichtigsten Lebensfragen des Gymnasiums ausgesprochen hat; sie sind aber auch als Meisterstücke der Beredsamkeit für alle Gebildeten wichtig und fesselnd; hier ist nichts Zusammengequältes, wie es auch ein dürftiger Kopf nach langer Vorbereitung hervorbringen kann;

---

[1]) Die Aufgabe des evangelischen Gymnasiums, nach ihren wesentlichsten Seiten dargestellt in Schulreden. Weimar 1860.

diese Reden stehen vor dem entzückten Blicke, um mit Schiller zu reden schlank und leicht wie aus dem Nichts entsprungen. Durch ihren gediegenen Inhalt, der der lebendigen Ueberzeugung des Redners entsprang, durch die schöne Darstellung, welche sich in klarer anschaulich bildreicher, aber immer mafsvoller Form bewegte, durch den freien Vortrag des Redners, der niemals an ein hemmend unterstützendes Concept gebunden war, haben diese Reden auf die Hörer stets den tiefsten Eindruck gemacht. Von diesem Eindrucke bin ich oft Zeuge gewesen und habe ihn stets lebhaft erfahren; denn bereits in Halberstadt hat Heiland in jungen Jahren durch Beredsamkeit sich ausgezeichnet. So hielt er am 18. Februar 1846 am 300jährigen Todestage Luthers eine ausgezeichnete Rede über das Wesen der Reformation; bei einer andern Gelegenheit sprach er für einen milden Zweck nicht minder trefflich über Herder; ich bin auch Zeuge gewesen von der Begeisterung, welche Heilands bei der Enthüllung der Schiller- und Göthe-Statuen zu Weimar gehaltene Rede allgemein hervorbrachte, eine Rede, welche aus tiefer Kenntnis der Dichter entsprungen war und die Gesinnung ausprägte, welche er schon in seiner Antrittsrede in Weimar der Jugend gegenüber ausgesprochen hatte. „Ihr habt das hohe Glück," hatte er gesagt, „einer Stadt anzugehören, in der die Steine reden und die mit der ganzen Gröfse ihrer Erinnerungen mahnend zu der Seele von Weisheitsjüngern spricht. Wo deutsches Wesen in solchen Mahnsteinen der Geschichte ausgeprägt ist, da muss in euren Herzen das Gelübde tief empfunden werden, ächte Söhne des deutschen Vaterlandes werden zu wollen ächt an Geist und Herzen."

Durch diese Gabe der Beredsamkeit ist der Erfolg der Thätigkeit, welche Heiland als Director und als Schulrath ausübte, wesentlich gefördert worden. Er hat als Direktor an drei Gymnasien höchst segensreich gewirkt und die dankbare Anerkennung ist ihm auch da zu Theil geworden, wo sein strenges Regiment dem Herkommen zu widersprechen schien. Aber derselbe Mann, der eine strenge Zucht forderte und förderte, der von dem Schüler Gehorsam und Anerkennung der Schulschranke im ganzen Umfange verlangte, hatte ein warmes Herz und die liebevollste Theilnahme für alle Schüler, die er alle kannte, deren Seelenheil er im wahren Sinne des heiligen Berufs, wie er das Lehr- und Erzieheramt auffasste, im Herzen trug. In Oels hat er durch die Heiland-Stiftung seine Fürsorge für das Gymnasium noch aufserordentlich bewiesen. Mit dem Scharfblicke, der ihm eigen war, verband er ein organisatorisches Talent, hatte die seltene Gabe, mit einem auf das Ideelle gerichteten Streben die Gewandtheit und Sicherheit des praktischen Geschäftsmannes harmonisch zu verbinden. Es war daher eine sehr glückliche Wahl, welche das preufsische Cultus-Ministerium traf, als es diesen Mann zum Schulrath berief. Wie treu und sorgfältig, wie gerecht und wohlwollend, wie hülfreich und fördernd er in diesem wichtigen Amte gewirkt hat, wie unausgesetzt ihm das Wohl der Lehrer und Schüler in aller Beziehung am Herzen lag, ist allgemein anerkannt, ist durch die Hochschätzung, welche er von dem Oberpräsidenten der Provinz Sachsen, Herrn von Witzleben, erfuhr, bestätigt und wird von anderen mit kundiger Feder geschildert werden. Der Segen seines Wirkens floss aus der reinsten Quelle, aus der christlichen Frömmigkeit, die in seiner Seele lebte, die ihm Energie und Geduld, Strenge gegen sich selbst und Liebe zu seinen Mitmenschen einflöfste. Das Heiligthum dieser christlichen Frömmigkeit in den Schulen hat er als Direktor und Schulrath gepflegt und zu fördern

gesucht; das klassische Alterthum und die Bibel waren die Grundsäulen, von welchen er allen Unterricht in den Gymnasien, alle Bildung der Jugend getragen wissen wollte. Diese christliche Frömmigkeit gab seinem persönlichen Leben Muth, Kraft und Ausdauer. Er hatte in seiner Jugend den kategorischen Imperativ der Noth erfahren; seine äufseren Mittel waren so beschränkt, dass er als Student zum Theil durch eigne Arbeit die Kosten des Studiums bestreiten musste; im späteren Leben hatte er frühzeitig mit Kränklichkeit zu kämpfen. Wie glücklich er auch in seinem Berufe war, in der Verbindung mit einer Gattin, welche, die Tochter des Gymnasial-Direktor Dr. Schmid in Halberstadt, mit reicher Bildung des Geistes und Herzens verständnisinnig in seine Ideen und Anschauungen einging und das reinste Glück des Hauses ihm bereitete, er musste doch seine Kinder sterben sehen und den Verlust anderer geliebter Personen, namentlich der Schmidschen Familie beweinen. Er ertrug alle diese Leiden mit dem frommen Sinne christlicher Ergebung. Die christliche Gesinnung war auch die Grundlage seines Patriotismus; er war ein treuer Diener seines Königs und des Vaterlandes. Sie verlieh ihm jene thätige Menschenliebe, welche in der Arbeit für die höchsten Güter des Lebens das höchste Glück findet. So war Heilands Herz auch durchdrungen von den Gesinnungen der Pietät; er war, selbst der Freundschaft bedürftig, ein treuer Freund und hat überall, wo er lebte, Freunde gefunden und sie festzuhalten gewusst. Ich selbst bin mit ihm seit vielen Jahren durch Freundschaft verbunden gewesen; indem ich diese Zeilen schliefse, steigen die Schatten vergangener Zeiten und die Bilder bewegter und froher Tage vor meiner Seele auf; wie ich mit Heiland in Halberstadt in ununterbrochenem wissenschaftlichen Verkehr war und die Fragen, welche die Zeit und die Geister bewegten, mit ihm durchlebte; wie ich ihn in Stendal besuchte und wiederholt in Weimar seine und seiner liebenswürdigen Gattin Gastfreundschaft erfuhr; wie ich mit ihm am stillen Sonntagsmorgen in Tiefurt war und zu anderer Zeit in Belvedere und wir die Spuren grofser Vergangenheit und die Stellen aufsuchten, die geweiht sind, weil gute und grofse Menschen sie betraten; wie ich noch im Sommer des Jahres 1868 mit ihm und seiner Gattin einen köstlichen Tag in Ilsenburg zubrachte, der der Erinnerung, der ernsten und heiteren, gewidmet war an die Fülle der Anschauungen und Erlebnisse, welche das schöne Thal und treffliche Menschen uns geboten hatten, die zum Theil jetzt auch da ruhen, wo „der Frieden ewig haucht.“ Mit der Wehmuth, dass ein solcher Mann wie Heiland so früh abschied, aber mit dem Dankgefühle, dass ich seine Zuneigung besafs, lege ich das Zeugnis ab mit Shakespeares Worten:

Er war mein Freund, war mir gerecht und treu.

Parchim, den 1. Februar 1869.

Dr. Hense.

Personalnotizen

(zum Theil aus Stiehl's Centralblatt entnommen).

Als ordentliche Lehrer wurden angestellt: a) *an Gymnasien:* Sch. C. Dr. Janke in Colberg, Dr. Karl Schmidt in Pyritz, Dr. Rademacher am Sophien-Gymn. in Berlin, o. L. Dr. Volguardsen aus Hadersleben in Potsdam, Sch. C. Dr. Rüthnik und Sonntag in Frankfurt a. O., o. L. Dr. Genz

aus Frankfurt a. O. in Sorau, Sch. C. Herm in Cüstrin, Götschke in Neu-Ruppin, Dr. Hoffmann in Guben, Jurisch in Schweidnitz, Dr. Albrecht in Beuthen O.-S., Dr. Grube in Schleswig, Dr. Rassmann in Neuss, Panse als Colb. in Greiffenberg i. P., o. L. Dr. Berger als Adjunct a. d. Ritter-Akademie in Brandenburg.

b) *an Progymnasien*: Sch. C. Dr. Fürth in Jülich, Dr. Lummerzheim und Wedekind in St. Wendel.

c) *an Realschulen*: Lohmeier in Danzig, Sch. C. Dressel a. d. Königl. Realschule in Berlin, Paul in Brandenburg, Dr. Ludwig und Dr. Lindner a. d. Realschule am Zwinger in Breslau, Bischoff in Cöln, Böhm an der Louisenstädtischen Gewerbeschule in Berlin.

Befördert zu Oberlehrern: o. L. Dr. Meister am Maria-Magd. Gymn. in Breslau; o. L. Dr. Krech am Louisenstädtischen Gymn. in Berlin; o. L. Dr. Bernhardt am Friedr. Wilh. Gymn. in Berlin; o. L. Röhr am Gymn. in Oppeln; o. L. Dr. Frieten am Gymn. in Düsseldorf; o. L. Dr. Windheuser am Gymn. in Neufs; o. L. Dr. Wahner am Gymn. zu Oppeln;

Zum Professor: Oberl. Weifs an der Ritter-Akademie in Liegnitz.

Versetzt: o. L. Dr. Deiters aus Bonn als Oberl. an d. Gymn. in Düren; Lehrer Straeter als Oberl. an d. Ritter-Akademie in Liegnitz.

Verliehen wurde das Prädicat *Oberlehrer* dem o. L. Dr. Prill am Progymn. in Rössel.

Professor: dem Oberl. Dr. Hermes am Cöllnischen Gymn. in Berlin; dem Oberl. Dr. Marggraff am franz. Gymn. in Berlin.

Allerhöchst ernannt resp. bestätigt: Rector Dr. Agthe als Dir. der Realschule in Goslar.

Am 23. December starb nach kurzem Krankenlager Herr Dr. Heinrich Eikholt in Cöln. Unserer Zeitschrift war er ein sehr fleifsiger und eifriger Mitarbeiter, dessen Verlust wir schmerzlich beklagen.

D. Red.

Berichtigung.

In der Abhandlung: „Schriftsprache und Rechtschreibung" im ersten Heft dieses Jahrgangs bittet man folgende Druckversehen zu verbessern: S. 5 Z. 11 lies: gemeinsame. S. 7 Z. 11 lies: da hat der Sachkundige. S. 8 Z. 8 lies: auf dem *u*. S. 9 Z. 15 lies: doch leicht gewahr. S. 10 Z. 30 lies: Gueintz. S. 12 Z. 2 lies: nach Form und Inhalt. S. 12 in der letzten Zeile des Textes ies: schon die einfache. S. 13 Z. 3 lies: (d. i. *Sprüch*) und ebend.: (d. i. *Büch*), S. 13 Z. 20 ff. lies: Füße (mit langem ü zu sprechen), aber Flüsse (mit kurzem ü, Fuß (mit langem u), aber Fluss (oder aus rein graphischen Gründen Fluſs, mit kurzem u); er maßt (er maßt sich an, mit langem a), aber er hasst (oder haſst, mit kurzem a).

S. 16 Z. 12 u. S. 22 Z. 2 v. u. lies: Thale statt Halle; S. 18 Z. 9 v. o. zwar statt jener; S. 28 Z. 4 v. u. vor statt von; S. 29 Z. 18 v. o. hält statt hielt; S. 34 Z. 20 v. u. zu statt so; S. 36, Z. 22 v. o. S. 20 ff. statt S. 8 ff.; S. 38 Z. 1 v. o. ausweichende statt ausreichende.

ERSTE ABTHEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Das Subjekt in der neuhochdeutschen absoluten Partizipialkonstruktion.

An zwei Stellen seiner Grammatik (IV, 910; 916) lehrt Grimm, dass der neuhochdeutsche Accusativ in der absoluten Konstruktion des Partizips immer auf das Subjekt des Hauptsatzes beschränkt bleibe und nicht stattfinde, sobald der Nebensatz ein anderes Subjekt habe: man setze z. B. „dies gesagt, entfernte er sich", nicht aber „den Himmel aufgeklärt, reisten sie weiter."

So einleuchtend dergleichen Beispiele nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauch einander entgegenstehn, wird man doch bei weiterer Untersuchung, welche Grimm in der Grammatik dem Neuhochdeutschen bekanntlich oft lange nicht ausreichend gewidmet hat, die ausgesprochene Behauptung als an sich nicht eigentlich begründet bezeichnen dürfen. Den Gebrauch des absoluten Accusativ leitet Grimm im Verfolg seiner Erörterungen hauptsächlich von den romanischen Sprachen her, welche diesen Kasus auch auf ungleiche Subjekte erstrecken können. Hiervon lässt sich jedoch diesmal absehen und auch davon, dass die absolute Konstruktion des Partizips, welche sich für Poesie wenig eignet, im Mittelhochdeutschen geringen Umfang hat (vgl. Gramm. IV, 905; 906). Hauptsache ist, dass alle Sprachen, denen dieselbe, einerlei in welchem Kasus, mehr oder minder geläufig ist, auch Ungleichheit der beiden Subjekte [1]), welche im Gothischen die Regel bildet, offenbaren. Beispiele aus dem Griechischen und Lateinischen wie aus dem Go-

[1]) Nämlich in ihrer logischen Beziehung; das grammatische Subjekt des Nebengliedes, wenn man man sich dieses in einen Nebensatz zerlegt denkt, ist bekanntlich regelmäſsig ein anderes.

thischen anzuführen wäre überflüssig; im Althochdeutschen vergleiche ich noch Grammatik IV, 903: ûzarworphanemo diuvale sprah ther stummo (ejecto daemonio locutus est mutus), im Mittelniederländischen nach Grammatik IV, 908: verrês beslotene grave (clauso sepulcro resurrexit). Den romanischen Gebrauch lehrt Grammatik IV, 916; aus dem Englischen gehört besonders das erste Particip hierher, z. B. my arm still continuing painful, the doctor wrote a prescription. Muss nun schon nach allen solchen Analogien jene für die neuhochdeutsche Sprache, zumal da diese den Romansprachen nachgeahmt haben soll, behauptete engere Schranke befremden, so wird sich bei eingehenderer Betrachtung leicht ein von Grimms Bemerkung abweichendes Urtheil herausstellen. Nicht glücklich hat er das Beispiel gewählt: „den Himmel aufgeklärt, reisten sie weiter", weil dem Particip kein logisches Subjekt der Thätigkeit zu Grunde liegt. Ich behalte indess das Wort und bilde den Satz: „das Räthsel aufgeklärt, setzte er uns in Erstaunen." Obgleich hier Uebereinstimmung der Subjekte stattfindet, widerstrebt doch der Sprachgebrauch. In folgenden Sätzen aus Grimms eigner Sprache hält es schwer die Einheit des Subjekts zu erkennen: Grammatik I², 1032 „unsichere, mit andern zusammenfallende und unorganische abgerechnet, dagegen die Wörter zweiter Anomalie hinzugefügt, bleibt die Zahl von fünfthalbhundert starken Verbis"; II, 154 „wenn, ihn hinweggenommen, klare, erweisliche Wurzel zurückbleibt"; II, 587 „ihn aufgegeben, fiele die Ausnahme selbst weg"; II, 704 „wenn, die Partikel abgelöst, das einfache Substantiv nicht bestehen kann"; IV, 174 „die Phrasen ins Neuhochdeutsche übersetzt, würde es jederzeit nachfolgen"; IV, 507 „die Kasus erwogen, so scheint der Instrumental am frühesten unterzugehen"; Geschichte der deutschen Sprache, 1. Ausg. 7 „wie wenig, für sich erwogen und den Gehalt ihrer Denkmäler redlichst angeschlagen, unsere Sprachen jene mit vollem Recht klassisch genannten erreichen."

Wenn somit Uebereinstimmung des Subjekts für die Zulässigkeit der Struktur von keiner besonderen und wesentlichen Bedeutung im Neuhochdeutschen sein dürfte, so muss ihre thatsächliche Beschränkung an einer anderen Eigenschaft erkannt werden. Ohne Zweifel nämlich liegt die geringere Ausdehnung dieser absoluten Participialverbindung[1]) für die neuhochdeutsche Sprache, abgesehen

---

[1]) Nur von dem Part. Prät. ist hier überhaupt die Rede, das Part. Präs. schliefst sich fast ganz aus.

von einem sogleich zu besprechenden Falle, in welchem sie sich gerade sehr weit erstreckt, darin, dass ihr nur die Minderzahl von Verben, namentlich abstrakte wie *nehmen, setzen, rechnen* u. dgl. [1]) geeignet zu sein, die Mehrzahl dagegen, insonderheit diejenigen, welche die Sinnenwelt betreffende Handlungen ausdrücken, zu widerstreben scheinen. Unterdessen erlauben sich die Schriftsteller auch Ausnahmen. Herder im Cid sagt: „Ausgesprochen diese Worte, schwang er —", ferner: „Wohlgeordnet seine Völker, zog der Cid jetzt aus Valencia"; Göthe Faust II, 3: „Kaum die Augen ausgerieben, Kinder, langeweilt ihr schon?" Chamisso: „Gehört des Volkes laute Klage, gefiel es einen Landtag auszuschreiben"; Kerner: „Aber kaum den Schuh ersehen, führt der Goldschmied rauhen Ton"; Kinkel: „Den letzten Brocken hinabgeschluckt, eilte ich an die Vierwinden." Ist hier überall die Einheit des logischen Subjektes erkennbar, so liegt dagegen in folgenden Konstruktionen aus Göthes Poesie und Prosa die Verschiedenheit zu Tage: „So durchdrungen von Gift die harmlos athmende Kehle, trifft mit der Liebe Gewalt nun Philomele das Herz." „Unser Gepäck auf die Maulthiere geladen, zogen wir — aus" [2]), in anderer Wortstellung: „Wir gingen —, unser Gepäck auf ein Maulthier geladen, — von Leuk ab." Ein solcher Satz, bei dem eine vergangene Handlung und ein dauernder Zustand in der Vorstellung gemischt auftreten, leitet zu einem in der heutigen Sprache überaus beliebten Gebrauche hinüber, ich meine die Anwendung absoluter Partizipialsätze bei Schilderungen. Dass Grimm auch hier die Einheit des Subjekts aufrecht hält, erregt um so gerechtere Verwunderung, als eine grofse Menge der bekanntesten Ausdrücke das Gegentheil deutlich an die Hand geben. Zwar für die von ihm gewählten Sätze steht nichts seiner Behauptung im Wege [3]); dagegen können folgende Verbindungen nur unter Voraussetzung eines zweifachen Subjekts verstanden werden:

---

[1]) Welche obendrein formelhaft gebraucht zu werden und das allgemeine Subjekt „man" vorauszusetzen pflegen.

[2]) Was Lehmann Göthe's Spr. 17 zur Abwehr der absoluten Fassung vorbringt, ist hier ebensowenig nöthig als der bekannten Vorliebe für die Ellipse von „habend" entgegenzutreten.

[3]) „Der Meister steht da, der sein Schurzfell abgelegt hat", heifst es mit Bezug auf Göthes Verse:

In seiner Werkstatt Sonntags früh
Steht unser theurer Meister hie,
Sein schmutzig Schurzfell abgelegt.

„Aber das treffliche Mädchen —
Stand, mit fliegender Röthe die Wange bis gegen den Nacken
Uebergossen.“ (Göthe, Herm. u. Doroth. 9).

„Den Bart befleckt, der Locken schönes Wallen
Gehemmt von blutigem Leime, stand er da.
Den Leib besät mit jenen Wunden allen —.“
(Schiller, Zerst. v. Troja).

„Hier lag das Kind, mit warmem Leben
Den zarten Busen angefüllt.“ (Göthe, Faust I).

Man vergleiche ferner aus dem gewöhnlichen Leben: Das Gesicht durch Blattern entstellt, die Brust mit Orden geschmückt, das Haupt geschoren, den Zaum verhängt u. dgl. Es lässt sich bezweifeln, ob es bei diesem Gebrauche überhaupt auf einen Unterschied zwischen Gleichheit und Ungleichheit der Subjekte ankomme [1]), ob nicht vielmehr in den meisten Fällen das Partizip in den Stand des Adjektivs, welches oft in derselben Weise gebraucht wird [2]), getreten ist. Wer bei Schiller liest:

„Und sie singt hinaus in die finstere Nacht,
Das Auge von Weinen getrübet“,

fragt nicht nach dem Subjekt des Trübens, sondern versteht einen Zustand, in dem sich das Auge befindet: ein getrübtes Auge ist trübe. Dem von Grimm aufgestellten Unterschiede zwischen den Phrasen „gesenktes Auges“ und „gesenkt das Auge geht sie einher“ dass nämlich jenes Aussage „mit gesenktem Auge“, dieses „nachdem sie das Auge niedergeschlagen hat“, hält es schwer beizutreten. Die Genetive z. B. „verhängtes Zügels reiten, gesenktes Hauptes reden“ (Grammatik IV, 908) kommen verhältnismäfsig selten vor; man bedient sich entweder des Accusativs oder der Präposition „mit“, z. B. den Zaum verhängt, mit verhängtem Zaum (à bride abattue.)

Aus den vorhergehenden Erörterungen hat zunächst hervorgehen sollen, dass die von Grimm in ausdrücklichem Gegensatze zu anderen Sprachen herausgehobene Beschränkung des Partizips auf das Subjekt des Hauptsatzes in der neuhochdeutschen Sprache nicht eigentlich vorhanden sei. Dagegen muss eingeräumt werden, dass in den meisten Fällen, wofern keine Schilderung im Spiele ist, jene Einstimmigkeit des Subjekts beim Part. Prät., von dem hier allein

---

[1]) Für den Ausdruck „den Bart geschoren“ gilt es völlig gleich, wer in Wirklichkeit geschoren hat.

[2]) Vgl. aus Göthes Faust: „Geschwärzt vom Ohre bis zur Nasen, die Augen roth vom Feuerblasen.“ „Die Arme strack, die Klauen scharf gewiesen.“ „Arme straff, gekrümmt den Rücken.“

die Rede ist, vorausgesetzt werde. Das aber ist wohl kaum eine Eigenthümlichkeit unserer heutigen Sprache zu nennen. Auch im Lateinischen, wo der absoluten Konstruktion des Part. Pass. ein so weites Gebiet offen steht, kann ja nicht willkührlich verfahren werden, sondern das Subjekt des Partizips, wenn nicht entweder ausdrücklich oder durch den Zusammenhang der Verhältnisse leicht erkennbar eine andere Beziehung vorliegt, ist in dem Subjekt des übergeordneten Satzes enthalten [1]) Unbequem erscheint daher folgender Gebrauch des Livius: „Minores civitates, stipendio imposito (indem sie sich Tribut auflegen liefsen), imperium accepere.“

Berlin. **K. G. Andresen.**

Zur Lehre von der Accusativ cum Infinitiv-Konstruktion im Französischen.

Plötz sagt in seiner „Formenlehre und Syntax der neu-französischen Sprache S. 221“ über dieselbe:

„Der lateinische Accusativ cum Infinitiv ist auch in die französische Sprache übergegangen, steht jedoch im Neu-Französischen nur noch:

a. nach den Verben der Sinnesempfindung und einigen andern, nämlich voir, entendre, ouïr, écouter, sentir, envoyer, mener, faire, laisser;

b. bei andern Verben des Sagens und Denkens nur noch in Relativsätzen, und auch da viel seltener als im Lateinischen. Die französische Sprache ersetzt die lateinische Wendung im Relativsatz meist durch einen eingeschobenen Satz, z. B. pedites, quos primo hostium impetu pulsos dixeram — les fantassins qui avaient été, comme je l'ai dit, repoussés par le premier choc des ennemis.“

Die Sache liegt aber doch wesentlich anders, und der Accusativ cum Infinitiv ist im Französischen keineswegs so selten, wie *Plötz* zu meinen scheint. Von den unter a. angeführten Verben der Sinnesempfindung und einigen andern, wobei er envoyer, mener, faire und laisser im Sinne hat, wollen wir gar nicht sprechen; man

---

[1]) Vgl. d. Aufsatz von Hoppe im Oktoberheft dieser Zeitschrift (1868): Das Recht absoluter Doppelsinnigkeit des daselbst vorgeführten Beispieles „Hac pugna nuntiata, hostes flumen transierunt“ möchte man ungern zugeben.

kann kaum ein französisches Buch in die Hand nehmen, in dem sich nicht beinahe auf jeder Blattseite ein Beispiel dafür fände; aber auch bei den Verben des Sagens und Denkens und bei craindre findet sich der Accusativ cum Infinitiv sehr häufig und zwar nicht blofs in solchen Sätzen, deren Subject ein Relativpronomen ist, z. B.

Plusieurs autres me supposent avoir eu dans les affaires un genre d'influence qui n'est pas le mien.

Mme. Roland.

On le croirait être dévoré des feux qui l'environnent.

Ségur.

Einen weiteren Irrthum begeht *Schmitz*, wenn er in seiner „französischen Grammatik, neue Bearbeitung 1867 S. 236" den Gebrauch des Accusativ cum Infinitiv nach Zeitwörtern der Vorstellung auf solche Relativsätze beschränkt, deren Prädikat ein intransitives Zeitwort ist. In einer ganz beschränkten Zahl von Schriften, die wir in der letzten Zeit zu einem andern Zweck durchzulesen hatten, haben wir allein schon folgende Stellen notirt, die sich leicht verzehnfachen liefsen, in denen sich der Accusativ cum Infinitiv findet, ohne dass das Prädicat des abhängigen Satzes ein intransitives Zeitwort ist.

a. Der Infinitiv ist ein verbe passif:

Le président adressa au meilleur des rois des paroles qu'on eût dit être adressées à Néron.

Lacretelle.

Sans doute un Français peut se risquer dans les grands sujets que La Bruyère disait nous être interdits.

Edgar Quinet.

Une partie du jour est consacrée à provoquer des explications sur la clotûre des barrières qu'on disait avoir été fermées pendant la journée. Thiers.

Il se résolut à attendre du temps les restitutions du pouvoir qu'il croyait lui être dues. Thiers.

Tels sont les prétextes d'une démarche que Mme. Roland déclare lui avoir été suggérée par Lanthenas.

Dauban.

On frémit de lire l'atrocité des propos que plusieurs témoins rapportent avoir été tenus par un curé.

Lacretelle.

Mais comme ces pétitions que nous savions être provo-

quées par des personnes qui ne les signaient pas, nous paraissaient . . .

Rapport de Gallois et Gensonné
fait à l'Ass. Législative.

Le comte de Vergennes m'a remis hier une lettre qu'il m'a assuré m'avoir été adressée par votre majesté.

Lettre du comte d'Artois au Roi.

— sur le verre de sang qu'on dit avoir été présenté à Mlle. de Sombreil.

L. Blanc.

Fréron prétendit avoir écrit sous la dictée d'une Mme. de Flandre une lettre que celle-ci assurait avoir été adressée par Marie-Antoinette au prince de Condé.

L. Blanc.

— une pétition qu'ils prétendirent avoir été couverte de 16000 signatures. L. Blanc.

On trouve plusieurs lettres que l'auteur assure avoir été écrites à Mandrin de son vivant. L. Blanc.

Se leva un moine chartreux, qu'on crut à tort avoir été poussé en avant par l'abbé Maury. L. Blanc.

b. Der Infinitiv ist ein verbe pronominal:

— un honnête homme que je sais s'être fait soigneusement informer s'il était vrai que ce fut moi qui eût été transférée. Mme. Roland.

Je prévins dans le même temps plusieurs personnes que je jugeais s'intéresser à moi. Mme. Roland.

Une conspiration fut découverte que V. déclara se lier aux voyages de M. d'Antichamp. L. Blanc.

c. Der Infinitiv ist ein verbe actif:

L'avis général fut de désobeïr à l'assemblée et de garder un homme qu'on supposait avoir tout le secret de la conjuration. Lacretelle.

Nous n'avons pas cru devoir statuer sur une séparation religieuse que nous croyions renfermer tous les caractères d'une scission civile.

Rapport de Gallois et Gensonné.

Il est entré à Varennes une voiture qu'on était loin de soupçonner renfermer la famille Royale.

Procès-verbal du conseil général
du Dép. de Paris.

Manquait-on à dénoncer ceux qu'on savait les avoir recélés? Lamartine.

Au milieu du calme je composai l'insurrection que je craignais avoir eu lieu hier soir.

Dutard, rapport au ministre Garat.

— un directoire secret connu de Pétion et qu'il avoue lui-même avoir concerté le plan de l'insurrection du dix août, agissait dans l'ombre. Lamartine.

Pétion fit ce rapprochement que Camille Desmoulins déclare valoir un long discours. L. Blanc.

Selbst *Mätzner* begeht denselben Irrthum, den Accusativ cum Infinitiv bei den Verben der Vorstellung und Darstellung nur für Relativsätze gelten lassen zu wollen und auf diese, sowie auf die Verben der Sinnesempfindung und laisser und faire zu beschränken in seiner „französischen Grammatik mit besonderer Berücksichtigung des Lateinischen S. 473", während er in der „Syntax der neu-französischen Sprache Theil I S. 319" nur zu dem Accusativ cum Infinitiv die Bemerkung macht, dass man ihn im Französischen am häufigsten in relativen Sätzen finde, ohne aber sein Vorkommen in andern Sätzen durch Beispiele zu belegen. Wenn er aber an der angezogenen Stelle im weiteren sagt: „Das Altfranzösische hatte nach den Verben der Vorstellung und Darstellung den Accusativ cum Infinitiv ohne Beschränkung", so ist die Beschränkung auf das Altfranzösische zu eng, das ganze sechszehnte Jahrhundert hindurch nehmen die Schriftsteller keinen Anstand, den Accusativ cum Infinitiv zu gebrauchen, auch wenn das Subject des abhängigen Satzes ein Substantiv ist, wie z. B. der Grammatiker *Joachim Dubellay* in der Illustration de la langue française:

J'ai toujours estimé notre poésie française être capable de quelque plus haut et merveilleux style.

Je ne doute point que tous les pères ne crient la honte être perdue; und anderes.

Die Regel muss demnach so gefasst werden: „Der Accusativ cum Infinitiv ist für Objectssätze auch in die französische Sprache übergegangen nach den Verben der Sinneswahrnehmung, der Vorstellung und Darstellung, und nach craindre, obwohl die Neigung vorhanden zu sein scheint, den Gebrauch desselben immer mehr und mehr auf solche Sätze zu beschränken, deren Subject durch ein Pronomen ausgedrückt ist." —

Was von dem Accusativ cum Infinitiv gesagt worden ist, gilt in noch höherem Maſse von dem Nominativ cum Infinitiv, wenn die in Rede stehenden Verben als verbes passifs oder pronominaux auftreten, zu denen sich noch se trouver hinzugesellt, denn im Nominativ cum Infinitiv ist auch heute noch das Auftreten eines Substantivs als Subject ganz gewöhnlich. Einige Beispiele mögen das Gesagte bestätigen:

Les monstres poursuivaient la vertu avec plus d'acharnement que les furies de la fable n'étaient supposées poursuivre le crime. Lacretelle.

L'assasinat de Bouilly et de Lafayette, l'enlèvement du roi étaient attestés en faire partie. Thiers.

Cette âme se trouva être la liberté. Edgar Quinet.

Le comte se trouvait avoir sur lui une tabatière. L. Blanc.

Mirabeau se trouve donc l'avoir avoué. L. Blanc.

L'auteur du billet se trouve être Dumouriez. L. Blanc.

La rue obscure d'autrefois se trouvait être un des plus beaux quartiers de la ville. L. Blanc.

Si le propriétaire se trouvait avoir jeté ces signes dans la circulation, il aurait été obligé de ..; s'il se trouvait les avoir gardés, il aurait été tenu de ... L. Blanc.

Mais la cause des principes se trouvait être la sienne. L. Blanc.

Les bourreaux se trouvaient être les victimes. L. Blanc.

L'incendie se trouvait avoir gagné de proche en proche. L. Blanc.

Des esprits d'un scepticisme aimable se trouvèrent faire cause commune avec des âmes attristées. L. Blanc.

Berlin.

Brunnemann.

ZWEITE ABTHEILUNG.

LITERARISCHE BERICHTE.

Thukydides erklärt von J. Classen. 3. Band 3. Buch. Berlin, Weidmann 1867. IV. 201 S. 8. 13 Sgr.

Das vorliegende Bändchen der Classenschen Ausgabe des Thukydides ist bereits in dem Mafse bekannt und verbreitet, dass eine Besprechung der vom Herausgeber befolgten Grundsätze oder ein allgemeines Urtheil über den Werth der Arbeit fast überflüssig erscheinen möchte. Nur das hält Ref. sich verpflichtet, ausdrücklich auszusprechen, dass er von der Besonnenheit des Urtheils, der Gewissenhaftigkeit in der Hervorhebung aller Schwierigkeiten und in der Berücksichtigung möglichst aller Ansichten, insofern sie eine innere Berechtigung haben, von der Unparteilichkeit seiner Polemik, wo er zu derselben sich genöthigt gesehen hat, inbesondere von der ihm eigenen Akribie, Selbständigkeit, Klarheit und Präcision seiner Entwicklungen sich in hohem Grade angezogen gefühlt hat. Es liegt hier eine Bearbeitung des Thuk. vor, die nach vielen Seiten hin wesentliche Fortschritte gegen die früheren gemacht hat, wenn ich auch weit entfernt bin, dem Verf. überall da, wo er von seinen trefflichen Vorgängern abgewichen ist, beizustimmen.

Eine besonders lobende Erwähnung verdient meiner Meinung nach das bescheidene Mafs, welches der Verf. im Conjiciren eingehalten hat. Es ist ja bei einiger Sprachkenntnis und einiger Combinationsgabe nichts leichter als Conjecturen aufzustellen und denselben auch einigen Schein von Wahrscheinlichkeit zu geben. Wohin man aber damit gekommen ist, haben so manche Schriftsteller, vor allen wohl Horaz und Sophokles, zu ihrem Schaden erfahren, die wohl, wenn sie wieder auferständen, ein *πάντα φορητά, πάντα τολμητά* ausrufen möchten. Und wenn man sich damit begnügte, Conjecturen zu machen und zu begründen, wer wollte nicht gerne dem geistreichen lusus ingenii sein gutes Recht einräumen, selbst wenn es notorisch ist, dass unter hundert Conjecturen kaum eine dauerhaften Bestand hat? Wenn aber jeder Herausgeber jede ihm in einer schönen Stunde einfallende Ansicht sogleich für werth hält, den Text des Schriftstellers damit zu verschönern, wenn man im Streben nach Neuerungen selbst neue Worte — immerhin nach

dem Gesetze der Analogie, aber dies verbirgt nicht die wirkliche Existenz des Wortes — willkürlich bildet und dann solche Neubildungen wieder als Belege für andere Stellen anführt, wenn man in scheinbar peinlich gewissenhafter Anerkennung handschriftlicher Autorität aus den überlieferten Lesarten durch die bekannten Mittel handschriftlicher Kritik mitunter das Wunderlichste und Fernstliegende herausklaubt und als sichere Verbesserung hinstellt, die Erläuterungen der Scholiasten, denen die handschriftliche Lesart unzweifelhaft zu Grunde liegt, unbeachtet lässt, und zugleich all dieser für sicher gehaltenen Conjecturen so wenig sicher ist, dass man sie im Verlaufe weniger Jahre wiederholt zu ändern genöthigt ist; dann gerathen wir Lehrer gerade mit den gelesensten Schriftstellern in eine von Jahr zu Jahr steigende Verlegenheit, und den Schülern muss mit der Ehrfurcht vor dem Ueberlieferten, wenn sie sehen, dass ihre Texte kaum noch in einer oder der andern Zeile völlig übereinstimmen, auch das Interesse und die Liebe zum Schriftsteller um so mehr schwinden, je mehr der Lehrer nunmehr genöthigt ist, entweder auf alle möglichen Lesarten weitläuftig einzugehen und damit den frischen Genuss der Lectüre zu verkümmern, oder selber nach eigener Willkür mit apodiktischer Zuversicht von vornherein sich als alleinigen Textredakteur hinzustellen, alle abweichenden Lesarten kurz zu verwerfen und damit zugleich die Achtung vor philologischer Kritik bei seinen Schülern in bedenklicher Weise zu schmälern.

Glücklicherweise gehört nun Thuk. zu den Autoren, die im allgemeinen zu einer geistreichen Conjecturalkritik viel weniger Veranlassung bieten als zu einer verständigen und eingehenden Erklärung auffordern. Denn die Eigenthümlichkeit und Schwierigkeit, ja auch Schwerfälligkeit seiner Sprache ist ja schon von den Alten so anerkannt, dass man wohl Bedenken trägt, eine Aenderung vorzuschlagen oder gar in den Text aufzunehmen, so lange noch eine Möglichkeit vorliegt, die überlieferte Lesart in irgend ansprechender Weise zu erklären. Und diesen Grundsatz sollte man wohl allgemein bei Schulausgaben aufrecht erhalten, bei denen auf Gleichmäfsigkeit und Sicherheit des Textes so viel ankommt. Wäre es da nicht gerathen, selbst corrumpirte Stellen, wenn nicht eine allgemein anerkannte Verbesserung vorliegt, ungeändert, nur mit einem Zeichen der Corruptel versehen, in den Text zu setzen, und die etwaigen Verbesserungsvorschläge sämmtlich in die Anmerkungen zu verweisen? Bei rein gelehrten Ausgaben mag man anders verfahren, bei Schulausgaben ist jedenfalls das Bedürfnis der Schule in erster Reihe in Erwägung zu ziehen. In dieser Beziehung nun hätte meiner Meinung nach selbst Classen, so besonnen und einsichtsvoll sein Verfahren ist, mitunter noch eine gröfsere Enthaltsamkeit und Selbstbescheidung ausüben sollen. Manche seiner Aenderungen — und ich werde weiter unten einige beispielsweise hervorheben — möchte ich gern als empfehlenswerth unterschreiben,

wenn sie mir auch nicht so unzweifelhaft sind, dass die immerhin erklärbare Lesart der Handschrift darum beseitigt werden müsste. Noch andere sind von der Art, dass sie nur eine so zu sagen subjective Begründung haben, während man bei einer andern ebenso gerechtfertigten Auffassung zu einem ganz anderen Resultate gelangt; in solchem Falle halte ich die Aufnahme der Conjectur für geradezu unzulässig.

Ich will nun im folgenden aus dem ganzen Buche der Reihe nach einige hauptsächliche Abweichungen Classen's, sei es vom Text sei es von der Erklärung seiner Vorgänger, anführen, ohne auf Vollständigkeit Anspruch zu machen; um der Kürze willen werde ich Fälle, in denen ich im wesentlichen Classen beistimme, wie c. 2, 2. 12,1. 26,1. 30,2. 40,3, 44,2. 45,5. 46,2. 52,2. 55,4. 68,3. 85,7. 92,6. 101,2, 106,3 u. a., mit Stillschweigen übergehen, und mich auf die Stellen beschränken, bei denen ich durch Begründung meines dissentirenden Votums einen Beitrag zur Erklärung zu geben wünsche.

c. 3, 3. Was die Bedeutung des Ἀπόλλων Μαλόεις betrifft, so wundere ich mich, dass Classen neben anderen Erklärungen, die er wohl selber schwerlich billigt, die in Preller's Mythologie I, 207 ganz übergangen hat, während sie doch augenscheinlich die allein richtige ist. Wenn Cl. 4, 5 die Worte ἐν τῇ Μαλέᾳ einklammert, so billige ich das vollkommen, freue mich aber, dass er sie nicht auch sofort aus dem Texte entfernt hat. Unter Malea nämlich (auch 6, 2 genannt) mit Conze und E. Curtius einen von dem Vorgebirge verschiedenen Platz nördlich von Mytilene zu verstehen, nach welchem auch der Nordhafen dieser Stadt Μαλόεις (vgl. Arist. de vent. S. 973a 11) seinen Namen erhalten habe, ist eine unwahrscheinliche Vermuthung. Ich denke, der Hafen wird nach dem Gotte Μαλόεις geheifsen haben, oder vielmehr, beide, der Gott und der Hafen, sind nach demselben Worte benannt. Uebrigens möchte ich auch c. 3, 6 ἐς τὸν Μαλόεντα nicht den Tempel des sogenannten Gottes verstehen (wenn ich auch selbstverständlich den sprachlichen Gebrauch nicht leugne), sondern den Hafen selber, in welchem vermuthlich (ἔξω τῆς πόλεως 3, 3) der Tempel gelegen hat. Darauf führen mich die Worte des Steph. Byz. . . . καὶ ὁ τόπος τοῦ ἱεροῦ Μαλόεις, wonach also nicht der Tempel, sondern die Stätte desselben so heifst. Nimmt man aber dies an, so wird auch c. 8, 6 die schon von Haase gebilligte und von Classen recipirte Aenderung Bauer's πέρι statt περί zweifelhaft, so annehmbar und so wohl begründet durch sonstigen Thukyd. Sprachgebrauch dieselbe auch zu sein scheint. Der Hafen Μαλόεις ist offenbar unbefestigt — was auch zu seiner ursprünglichen und eigentlichen Bestimmung wohl zu passen scheint — und liegt etwas von der Stadt entfernt. Daher befestigen die Mytilenäer aufser den Stadtmauern nur die übrigen Häfen τὰ ἄλλα . . . . τῶν λιμένων. Ich stimme also in der Erklärung des Satzes mit Boehme überein;

nur würde ich nicht *τῶν τειχῶν καὶ λιμένων* von *περὶ τὰ ἡμιτέλεστα* abhängig machen und somit *φραξάμενοι* absolut fassen, sondern einfacher und natürlicher von *τὰ ἄλλα* (auch im Gegensatze zu *Μαλόεις*, der unverschanzt bleibt), so dass dann auch *φραξάμενοι* sein Object in *τὰ ἄλλα* erhält.

C, 10, 6. Classen tadelt Boehme's Erklärung von *οὐκ εἰκός ἦν — μὴ δρᾶσαι τοῦτο* „sie würden dies selbstredend auch gegen die noch übrigen gethan haben, wenn sie es gekonnt hätten", und meint, dieselbe verlange nothwendig *μὴ ἂν δρᾶσαι*. Ich würde das zugeben, wenn der Satz in dieser Form selbständig und unabhängig ausgedrückt wäre. Dies ist er aber nicht, vielmehr abhängig gemacht von *εἰκός* „es war nicht zu erwarten, dass sie (wörtlich) das nicht gethan haben (sie haben es aber bisher wirklich nicht gethan), wenn anders sie es gekonnt hätten." Dass sie es nicht gethan haben, ist mithin zweifellos und an die Hypothese gar nicht gebunden, welche nur den Sinn des Denkbaren, der in *εἰκός* liegt, modificiren könnte. Darüber vgl. u. a. Buttmann § 139. Anm. 3. §. 139 A. 5 Anm. 5. Krüger §. 53, 10 Anm. 5, und §. 65, 5 Anm. 5. Mir ist es aufser Zweifel, dass hier gar nicht von der Zukunft, dass vielmehr nur von der Vergangenheit die Rede sein soll. Wie im vorigen der Redner durch *παραδείγμασι τοῖς προγιγνομένοις χρώμενοι* auf die Vergangenheit hinweist, so stellt er auch in der folgenden Begründung seiner Behauptung die zwei Infin. Aor. *καταστρέψασθαι* und *μὴ ποιῆσαι* in schlagendster Weise einander gegenüber und setzt beiden in entsprechender Weise aoristische Nebensätze zu „*οὓς — ἐποιήσαντο*" und „*εἰ — ἐδυνήθησαν*." Der Sinn wird also folgender: „Die Führerschaft Athens war uns nicht zuverlässig aus Gründen, die in den vergangenen Begebenheiten liegen. Sie haben nämlich unsere Mitbundesgenossen unterworfen; und wenn sie die übrigen bisher noch nicht unterworfen haben, so liegt das nur daran, dass sie es noch nicht gekonnt haben." — Die Classensche Erklärung, nach welcher der Inf. Aor. im Sinne des Fut. stehen soll, verlangt meiner Meinung nach vorher *εἰκός ἐστι* oder *εἰκὸς ἂν εἴη* statt *ἦν*, womit ja die Denkbarkeit ausdrücklich auch in die Vergangenheit verwiesen wird. Soll aber die Thätigkeit selbst erst in die Zukunft fallen, so muss doch auch die Denkbarkeit der Thätigkeit noch nicht aufgehört haben. Aber ich möchte fast glauben, Cl. habe hier unter Zukunft nur ein Bevorstehen in vergangener Zeit verstanden (non videbantur facturi esse), nicht eine Zukunft vom Standpunkte des Sprechenden aus; und deshalb übersetzt er wohl auch „.... thun sollten" nicht werden." Ist dies der Fall, so könnte ich mich eher mit Cl.'s Interpretation einverstanden erklären, indem dann (vgl. Krüger Gramm. § 53, 6, 9) der Aorist zeit- und dauerlos überhaupt das Eintreten einer Handlung, selbst einer künftigen bezeichnen würde, besonders, wie Krüger sehr richtig hinzufügt, ohne *ἂν* da, wo Zuversicht anzudeuten ist. Vgl. Plat. Protag.

316 c, wo Deuschle gewiss ohne hinreichenden Grund nach Steph. Vermuthung ἄν dem γενέσθαι zugefügt hat, während C. F. Hermann wie auch Heindorf, der diesen Gebrauch mit einer Menge Belegstellen beweist, das blofse γενέσθαι beibehalten haben. Indess aus den oben ausgeführten Gründen würde ich an dieser Stelle dennoch die eigentlich aoristische Bedeutung im Gegensatze zu dem ganz gleich stehenden καταστρέψασθαι festhalten.

c. 12, 3. Die schwierigen Worte εἰ γὰρ δυνατοὶ ἦμεν κτέ. scheinen mir auch durch Cl.'s klare und scharfsinnige kritische Bemerkung noch nicht über allen Zweifel erhaben. Die Interpunction und Accentuation der Stelle, ob mit der Vulg. nach ἀντιμελλῆσαι mit folgendem τί oder mit Heilmann nach ἀντεπιβουλεῦσαι mit nachfolgendem τι, wie gleichmäfsig Boehme und Classen aufgenommen haben, scheint mir davon abzuhängen, wie man sich über die Schlussworte dieses Satzes entscheidet. Dass die Worte ἐπ' ἐκείνοις εἶναι corrumpirt seien, kann wohl als gewiss hingestellt werden; es fragt sich nur, soll man sie als ein aus dem folgenden entstandenes Glossem mit Boehme einfach beseitigen, oder mit Krüger, dem Cl. folgt, in ἐπ' ἐκείνους ἰέναι emendiren. Cl. beruft sich für Krüger's Emendation auf die Erklärung des Schol. κινουμένων ἐκείνων κινηθῆναι καὶ ἡμᾶς, welcher offenbar die Lesart ἐπ' ἐκείνους ἰέναι zu Grunde liege. Nach der von Cl. recipirten Heilmannschen Interpunction erhielten wir demnach folgenden unstatthaften Gedanken: wir müssten auch unsererseits zögern gegen sie zu gehen (= κινηθῆναι καὶ ἡμᾶς), wenn sie sich regen (= ἐκείνων κινουμένων oder ἐφ' ἡμᾶς ἰόντων); der Redner aber meint natürlich im Gegentheil: wenn sie sich ruhig verhalten, müssten wir zögern gegen sie zu gehen. Halten wir dennoch die Erklärung des Schol. als Beweis für ἰέναι fest, so muss ohne Zweifel die Interpunction nach ἀντιμελλῆσαί τι gesetzt werden, und es entstünde somit der richtige Gedanke: εἰ γὰρ δυνατοὶ ἦμεν .... ἀντιμελλῆσαί τι, ἔδει ἡμᾶς ἐκ τοῦ ὁμοίου (d. h. nach dem Schol. κινουμένων ἐκείνων) ἐπ' ἐκείνους ἰέναι (d. h. nach dem Schol. κινηθῆναι καὶ ἡμᾶς). Und hiermit würde ich mich beruhigen, wenn ich nicht die Möglichkeit sähe, dass in dem Schol. mit jenen Worten nicht ἐκ τοῦ ὁμοίου ἐπ' ἐκείνους ἰέναι interpretirt werden, sondern nur der Gegensatz zu ἀντιμελλῆσαι ἐκ τοῦ ὁμοίου ausgedrückt werden sollte, wonach dann zu lesen sein würde κινουμένων δ' ἐκείνων κτέ. Die Wahrscheinlichkeit nämlich der Heilmann'schen Interpunction ist immerhin sehr grofs, zumal man im anderen Falle zu dem Satze ἔδει ἡμᾶς — ἰέναι ungern ein καί vor ἐπ' ἐκείνους ἰέναι vermissen würde. Geht man aber davon aus, so wird der Zusatz ἐπ' ἐκείνους ἰέναι nicht nur überflüssig, sondern auch störend und dem Sinne nach fast incorrect. Die Mytilenäer wollen gar nicht die Athener angreifen, wenigstens geben sie es nicht zu, vielmehr behaupten sie von ihnen angegriffen zu werden, wie sie

denn auch gleich nachher ihren Abfall nicht einen Angriff, sondern vorsichtig nur ein προαμύνεσθαι nennen. Der Begriff ἐκ τοῦ ὁμοίου reicht völlig aus, ihr Verhältnis zu den Athenern zu bestimmen, wie ja ihre ganze Deduction darauf hinausläuft, dass die ἰσότης zwischen ihnen, wie sie zwischen freien und gleichberechtigten Bundesgenossen nöthig sei, factisch nicht bestehe. So kurz vorher ἐκ τοῦ ἴσου καὶ ἀντεπιβουλεῦσαι ohne weiteren Zusatz, so c. 9, 2 ἴσοι τῇ γνώμῃ κτέ., wo gleichsam die Disposition der ganzen Rede aufgestellt ist, so 11, 1 ἀπὸ τοῦ ἴσου ὁμιλοῦντες u. a. Schärfer mithin und schlagender, zugleich auch concinner wird die Rede, wenn wir die besprochenen Worte entweder mit Boehme streichen oder mit Pflugk in ... ἐκείνοις· νυνὶ δ' κτέ. verwandeln.

c. 17, 1. Dass κάλλει nicht mit ἐνεργοί verbunden werden darf, bedarf keiner Erörterung; ebenso wenig kann man es auf πλεῖσται beziehen. Classen zeigt mit gewohnter Richtigkeit des Urtheils, dass alle Aenderungen, die man sonst versucht hat, wenig Schmackhaftes haben, hält aber, ohne sich zu entscheiden, was mit dem befremdlichen Ausdrucke anzufangen sei, eine Streichung doch für unmotivirt. Und mit Recht; denn wie sollte das Wort in den Text hineingerathen sein? Ich vermuthe, κάλλει ist an eine falsche Stelle gerathen, und finde, dass es sich dem folgenden παραπλήσιαι vorzüglich gut anschliefsen würde, zumal dies Wort schwerlich auf die Zahl, die durch den Zusatz καὶ ἔτι πλείους ja als noch gröfser bestimmt wird, gehen soll, so nackt gesetzt aber etwas sehr unbestimmtes hat. Schreibt man also: — ἐνεργοὶ ἐγένοντο, παραπλήσιαι δὲ κάλλει —, so ist einmal die Aenderung unerheblich, der Sinn der Stelle aber so eben, dass niemand daran Anstofs nehmen kann. Jedenfalls scheint mir eine solche Umstellung begründeter, als die

c. 22, 3 von ἀνέβαινον und ἐχώρουν, so scharfsinnig auch die betr. Bemerkung Cl.'s sein mag. Die überlieferte Lesart lässt sich immerhin vertheidigen, wenn auch das in kurzem dreimal gesetzte ἀναβαίνειν etwas lästig erscheint, ja sie ist in einer Beziehung der Cl. Aenderung vorzuziehen. Er lässt nämlich andere Leichtbewaffnete aufsteigen, denen andere die Schilde nachtragen, damit jene sicherer herankämen. Also wären hier die προσβαίνοντες dieselben, die vorher ἀνέβαινον. Ich denke, ἐχώρουν ist hier ganz an der Stelle, und zwar vom Anmarsche gegen die Mauer (noch nicht vom Ersteigen derselben) ebenso gebraucht wie nachher προσβαίνειν. Dass das Ersteigen der Mauer von den ersten 12 ψιλοί schon berichtet ist, wo die Ordnung beschrieben wird, in welcher dieselben auf die Leiterträger folgten, hindert nicht, dass ebenso wie von dem Führer berichtet wird, er sei zuerst hinaufgestiegen, auch von den 12 folgenden genauer hinzugefügt wird, sie hätten sich zu je 6 getheilt und auf diese Weise 2 Thürme erstiegen. Dass aber προσβαίνειν hier nicht sowohl vom

Vorgehen auf die Feinde, sondern von der örtlichen Annäherung an die Mauern und somit an die Feinde gebraucht ist, dafür scheint auch das unmittelbar folgende *πρὸς τοῖς πολεμίοις εἴησαν* zu zeugen.

c. 31, 1 *καὶ τὴν πρόσοδον ταύτην κτέ.* Diese schwierige und sehr verschieden ausgelegte Stelle sucht Cl. durch Streichung des ersten *ἣν* zu heilen; und offenbar hat seine Ansicht viel für sich, wenn ich auch die Haase'sche Erklärung mit Aufnahme der Bekker'schen Emendation *ἐφορμοῦσιν* st. *ἐφορμῶσιν* vorziehe.

Das Ende von c. 32 von *ὁρῶντες γάρ* an hält Cl. für einen parenthetischen Zusatz, möchte aber diese Worte lieber nach dem ersten Satze des Cap., nach *τοὺς πολλούς* einschieben. Ich glaube, ohne zwingenden Grund, da sie recht wohl zu Ende passen. An die Worte „er entliefs die Chiischen Kriegsgefangenen, die er noch hatte, und einige von den anderen Städten (nämlich die er gleichfalls noch hatte)“ schliefst sich recht wohl die Bemerkung an, warum es dem Alcidas so leicht geworden sei, Kriegsgefangene zu machen.

c. 34, 2. Die ohne alle handschriftliche Autorität geschehene Aenderung von *ἐπαγόμενοι* in *ἐπαγαγόμενοι* ist vielleicht richtig, gehört aber auch zu denen, die ich nicht ohne weiteres in den Text aufgenommen wünschte. Dass an andern Stellen *ἀναγαγόμενοι* steht, macht die Conj. wahrscheinlich, aber nicht gewiss. Das Praesens lässt sich wohl rechtfertigen: jedesmals hielten sie die Söldner.., welche sie herbeizogen (wiederholt), in der Citadelle. Dagegen kann unten von den Medischgesinnten allerdings nicht füglich gesagt werden, dass sie sich jedesmal vereinigten und die Verwaltung führten; sie thaten es eben mit einem Male, wie auch die Athenischgesinnten *ὑπεξελθόντες*, nicht *ὑπεξερχόμενοι*. vgl. 82, 1 wo *πολεμουμένων* auch von Cl. in derselben Weise gerechtfertigt wird, wie hier *ἐπαγόμενοι* zu fassen ist.

c. 36, 2. Das vor *ὅτι οὐκ ἀρχόμενοι κτέ.* ohne handschriftliche Autorität eingeschobene *καί* ist allerdings von Cl. sehr schön und scharfsinnig begründet, und man würde es gewiss gern acceptiren, wenn es überliefert wäre. Da das aber nicht der Fall ist, welcher Grund liegt vor, eine an sich wohl verständliche Lesart zu ändern? Denn die kleine Anakoluthie in dem Uebergange aus dem Partic. *ἐπικαλοῦντες* in das Verb. fin. *προσξυνεβάλετο* (so nämlich ist zuverlässig zu schreiben statt des Plurals, den die schlechteren Handschriften haben) kann doch am wenigsten bei Thuk. einen Anstofs geben. Dazu ist es nicht richtig, was Cl. meint, dass dies zweite Glied nicht eine den Mytilenäern vorzurückende Schuld enthalte. Ohne den Abfall der Mytilenäer und ihre Bitten und Versprechungen (vgl. c. 4 und 8—15.) würden die Peloponnesier sicher nicht Schiffe nach Ionien zu schicken gewagt haben. Ebenso kann *ἡ ἄλλη ἀπόστασις* im Gegensatz zu dem besonderen Theile dieses Krieges, der sich auf die Flottensendung der Peloponnesier bezieht, gar

wohl als etwas allgemeines aufgefasst werden, ganz entsprechend der scharfen Bestimmung, die Cl. selber darüber giebt. Das erste Glied der Begründung soll unmittelbar den harten Vorschlag, alle mannbaren Mytilenäer zu tödten u. s. w., rechtfertigen; dazu gehört aber nicht, dass sie den Abfall überhaupt ohne diese besondere Verschärfung, dass er von unabhängigen Bundesgenossen geschehen sei, ihnen vorhalten — denn ein Abfall im allgemeinen konnte gerechter Weise ohne Zutritt besonderer Umstände so harte Repressalien nicht nach sich ziehen —; sondern eben, dass autonome Bundesgenossen ein solches Beispiel geben, ist der allgemein bestimmende und damit Hauptgrund, zu dem der zweite allerdings nur accessorisch, aber doch verschärfend hinzugefügt wird.

c. 38, 1. *ἐμποιεῖν* möchte ich, wie auch an den citirten Stellen I, 2, 4 und II, 51, 4 nicht „veranlassen" übersetzen, sondern „hineinbringen", also „*moram temporis interponere.*" In der darauf folgenden Parenthese streicht Cl. mit Haase lucc. S. 115. das *ὄν* nach *ἀντίπαλον*; und so sehr ich mich sonst gegen diese Streichung gesträubt habe, so gebe ich ihm schliefslich doch Recht, namentlich aus dem Grunde, weil die Zwischenstellung eines zweiten Participialsatzes *ὅτι ἐγγυτάτω κείμενον* zu dem *ἀντίπαλον ὄν* in der That höchst befremdlich wäre. Auch findet sich *ἀντίπαλον μάλιστα* gerade so wie hier auch 49, 1. Weniger kann ich mich davon überzeugen, dass *ἀναλαμβάνει* durch Dittographie der letzten Sylbe von *τιμωρίαν* entstanden und dafür *λαμβάνει* zu schreiben sei. *ἀναλαμβάνειν τιμωρίαν* ist mehr als *λαμβάνειν*, nicht blofs Rache nehmen, sondern die gebührende Rache nehmen, zu der man also durch ein vorhergehendes selbst erlittenes Unrecht (vgl. vorher *παθεῖν*) veranlasst ist. Also wäre wohl die passendste Uebersetzung „dafür zur Vergeltung nehmen, *rependere.*" vgl. H. Steph. II S. 430 B; denn hierhin scheint mir diese Bedeutung eher zu gehören als S. 434 D. Wäre übrigens an dieser Stelle etwas zu ändern, so würde ich lieber wie I 143, 4., *ἀντιλαμβάνει* schreiben.

c. 16, 6 billige ich die von Cl. aufgenommene Conjectur Stahl's *διολλύναι* st. *διόλλυνται*; aber weiter zu gehen und *τόν* in *αὐτόν* zu verwandeln scheint mir unnöthig und daher bedenklich. Eine Hervorhebung des Objects, nachdem kurz vorher *τινά*, ist völlig überflüssig, der Artikel dagegen zu *κίνδυνον* schön, da nicht eine unbestimmte Gefahr von dem überlebenden Feinde befürchtet wird, sondern die sehr bestimmte, dass er versuchen werde sich zu rächen. Endlich zu Ende dieses Capitels §8 ist die Einschiebung von *ὡς* vor *ὅς ἂν ἀφιστῆται* sehr schön motivirt, aber doch nicht so schlagend, dass es in den Text hätte gesetzt werden sollen.

c. 45, 1. Cobet's Vermuthung *θάνατος ζημία* st. *θανάτου ζ.* wird verworfen, wie ich jetzt glaube, aus genügendem Grunde. Namentlich ist wohl unleugbar, dass Isokr. 8, 50 *θανάτου τῆς ζημίας ἐπικειμένης* nicht anders gefasst werden kann. Dafür

zeugt nicht sowohl das Genus des Particips, als vielmehr die Stellung des Artikels; wogegen natürlich nicht das ganz andere Verhältnis von Xenoph. Memor. I 2, 62 *τούτοις θάνατός ἐστιν ἡ ζημία* angeführt werden darf. — In demselben Kapitel § 4. halte ich die Aenderung des überlieferten *τῶν ἀνθρώπων* nach *ὀργῇ* in *τὸν ἄνθρωπον* nicht nur für überflüssig, sondern geradezu der Struktur für widerstrebend. Im ersten und zweiten Gliede nämlich *ἡ μὲν πενία* und *ἡ δ' ἐξουσία κτὲ* ist jedesmal ein von *παρέχουσα* abhängiges Objekt *τὴν τόλμαν* und *τὴν πλεονεξίαν* zur Vervollständigung des Subjectsbegriffes zugefügt. Wäre nun dem dritten bis vor *ἐξάγουσιν* reichenden Gliede — denn *ὡς ἑκάστη* — *κρείττονος* bildet ja so gut wie oben *τὴν τόλμαν παρέχουσα* und *τὴν πλεονεξίαν* (*παρέχουσα*) eine Ergänzung des Subjects (hier *ξυντυχίαν*), hervorgerufen durch den Begriff *ὀργῇ* wie oben durch *ἀνάγκῃ* und *ὕβρει* — ein Accusativ *τὸν ἄνθρωπον* eingefügt, so müsste doch nothwendiger Weise ein solches Object auch von *παρέχουσα* abhängig gemacht werden; wollte man aber *τὸν ἄνθρωπον* festhalten und auf *ἐξάγουσιν* beziehen, so müsste man im Conjiciren wohl noch einen Schritt weiter gehen und in dem Zusatze nicht *ἑκάστη τις*, sondern *ἕκαστός τις* schreiben. Somit scheint mir die Classen'sche Vermuthung jeder Begründung zu entbehren.

c. 51, 3. Die Worte *ἀπὸ τῆς Νισαίας* scheinen freilich wenig zu passen, wenn sie wie gewöhnlich gefasst werden für „*a parte Nissaeae.*" Die Ullrich'sche Erklärung „entfernt von Nisaea" scheint mir noch weniger ansprechend, weil es doch auffallend wäre, dass ein Ausdruck, dessen Anwendung ja überaus gewöhnlich ist, hier, wo dazu ein Misverständnis so leicht war, gerade das Gegentheil bezeichnen sollte. Ich glaube daher Cl. ohne Bedenken beistimmen zu dürfen, dass er diese Worte als entstanden aus einem Scholion zu *αὐτόθεν* durch Einklammerung entfernt hat. Dagegen ist mir im folgenden *ἐλευθερώσας* nicht im mindesten befremdlich. Die Einfahrt in den Kanal zwischen der Insel und Nisaea war bisher durch die zwei Thürme gesperrt; durch die Besetzung derselben wird sie frei, natürlich für die Athener. Wozu also ein Wort, für welches nur in dem nach H. Steph. Thes. bei Pseudochrys. stehenden *κλείθρωσις* sich eine Analogie findet, — nämlich *κλειθρώσας*? Wenn die Engländer die Dardanellen besetzen und dadurch die Sperrung des Hellespont aufheben, so ist das doch sicher auch eine Befreiung, nicht eine Verschliefsung.

c. 53, 1. Meine Ansicht, dass nach Heilmann und Krüger *οὐκ ἂν* statt *οὐκ ἐν* zu lesen sei, halte ich noch jetzt aufrecht. Cl. erklärt, von Boehme, welcher seine Auffassung „nachdem wir es angenommen hatten, nicht vor anderen Richtern als vor euch zu stehen" auch in der 2. Auflage beibehalten hat, abweichend *δεξάμενοι* in eigenthümlicherer Weise „indem wir uns entschlossen", und verweist zur Rechtfertigung einer solchen wohl schwer nach-

weisbaren und mit dem Begriffe des Wortes nicht wohl stimmenden Bedeutung auf I 143, 2 und 144, 3. Allein an der ersten Stelle handelt es sich gerade um Annahme eines gefahrvollen Geschenkes, und an der zweiten steht es in der That nicht anders. Perikles leugnet ja, dass die Athener Urheber des Krieges seien; sie seien in eine Lage gebracht, in der sie nicht anders können als den ihnen angedrohten Krieg annehmen; es handle sich nur darum, ob gezwungen oder freiwillig. Stände ἑλόμενοι da, so würde ich Cl.'s Interpretation billigen, jetzt kann ich es nicht. Zugegeben auch dass nicht, wie ich einst in der Anzeige der ersten Auflage von Boehme's Ausgabe gemeint habe (vgl. Zeitschr. f. d. G. W. XII S. 401), bei der Boehmeschen und nicht minder bei Classen's Erklärung eine Aenderung von οὐκ in μή nöthig sei, so ist es doch sonderbar zu sagen: „ich habe es angenommen, nicht vor andern Richtern zu stehen," — als hätten die Lacedämonier den Platäern diese Bedingung als eine ihnen ungünstige gestellt, zu deren Annahme sie sich nur schwer entschlossen hätten. Auch wenn man die Negation zu δεξάμενοι ziehen wollte, käme ein gezwungener Sinn heraus: „wir haben es nicht angenommen, vor anderen Richtern zu stehen;" — allein nach c. 52, 2 (καὶ δικασταῖς ἐκείνοις — d. h. Λακεδαιμονίοις — χρήσασθαι) hat ihnen ein solches Gericht niemand in Aussicht gestellt. Der Sinn ist offenbar: wir haben es angenommen, uns vor ein Gericht zu stellen, aber wir hätten es nicht angenommen, wenn das Gericht aus anderen als aus euch zusammengesetzt wäre. Das kann aber nur heifsen: ἐν δικασταῖς οὐκ ἂν ἄλλοις δεξάμενοι γενέσθαι. — Bemerken will ich hierbei, dass auf derselben Seite 87, in der Anmerkung zu φοβούμεθα μὴ ἡμαρτήκαμεν durch Versehen „Infinitive der Praeterita" statt „Perfekta" geschrieben ist.

c. 53, 2 τό τε ἐπερώτημα erklärt Cl. richtiger als Böhme, der auch in der 2. Auflage einen Accus. absol. annimmt. Es ist gewiss, wie auch Krüger es fasst, reines Objekt von τεκμαιρόμενοι, und man kann es schwerlich mit Cl. auch nur eine Ungenauigkeit der Sprache nennen, dass dieser Accusativ an den vorigen Genetiv angeschlossen ist. Dass ein Unterschied in der Bedeutung sich wohl aufstellen lässt und auch in dieser Stelle wirklich liegt, habe ich früher (Zeitschr. f. d. G. W. XII 5) nachzuweisen versucht. Vgl. auch Steph. Thes. VII 1940, A. Unmittelbar darauf kann ich mich schwer entschliefsen, τὰ μὲν ἀληθῆ als Subjekt zu fassen, dem ἀποκρίνασθαι als bestimmend hinzutrete. Die Härte ist doch sehr grofs, zumal dann doch noch ᾧ von ἀποκρίνασθαι abhängen soll. Wenn ich auch die Rechtfertigung des Plurals ἐναντία von Boehme durch Vergleichung mit I 72, 1 eben so wenig für genügend halte wie Cl., so möchte an dieser Stelle der Plural doch noch eine andere Entschuldigung finden, wenn man nur bedenkt, dass die Antwort eine ebenso vielfach getheilte ist, also ebenso eine Pluralität enthält wie τὰ ἀληθῆ und τὰ ψευδῆ, d. h.

in der That ist τὰ ἀληθῆ doppelt zu denken, insofern als ja nicht die Antwort an sich verderblich ist, sondern die in derselben enthaltenen Wahrheiten. Also: „wenn wir darauf die Wahrheit antworten, so wird das, nämlich die in der Antwort enthaltene Wahrheit, uns verderblich.“ Bei dem Gegensatze τὰ δὲ ψευδῆ war diese künstlichere Wendung nicht mehr nöthig, weil der Begriff des Antwortens schon vorausgenommen ist: hier konnte mithin einfach τὰ ψευδῆ zum Subject gemacht werden.

c. 54, 4. Die Aenderung von τε nach ἠπειρῶται in γε, welche Cl. vorschlägt, scheint mir um so überflüssiger, als Cl. selber eine völlig genügende Erklärung und Begründung der verschiedenen hier vorkommenden Copulativpartikeln gegeben hat. Was sollte auch hier γε bedeuten, welches doch wohl immer die Hervorhebung eines Begriffes im affirmativen Sinne bezeichnet, d. h. so dass der sei es positive oder negative Gedanke von dem bezeichneten Begriffe unter allen Umständen gilt. An dieser Stelle soll aber der auffallende Umstand ins Licht gesetzt und den Platäern zum Lobe angerechnet werden, dass sie, trotzdem dass sie Landbewohner waren, zu Schiffe gekämpft haben. Sollte aber dies Verhältnis durch eine Partikel bezeichnet werden, so durfte wohl nur καίπερ gebraucht werden.

c. 56, 7. So viel ich das viel besprochene Ende dieses Kapitels betrachtet habe, halte ich von allen Erklärungen und Conjecturen schliefslich immer noch die Heilmann'sche für die beste. Dass die Platäer mit diesen Worten eine Anwendung auf ihr Bundesverhältnis zu den Athenern machen wollen, scheint allerdings zunächst das natürlichere zu sein; allein es lässt sich manches auch dagegen sagen. Das Lob, das den Athenern als rechtschaffenen Bundesgenossen mit dem doppelten ἀγαθοί und ἀρετή ertheilt würde, möchte für die Redenden bei ihrer Lage gegenüber der Erbitterung ihrer Feinde und zumal nachdem die Athener sich kurz vorher gegen abgefallene Bundesgenossen so grausam gezeigt haben, etwas verfänglich sein; auch wagen sie wirklich sonst in der ganzen Rede kaum die Athener zu loben und nennen sich nur gezwungene Bundesgenossen derselben, z. B. c. 55, wo sie offenbar entschuldigend aus einander setzen, wie sie dazu gekommen seien, die Hülfe der Athener gegen die Thebaner nachzusuchen, weil sie von den Lacedämoniern zurückgewiesen seien (ὑμεῖς δὲ αἴτιοι — ὑμεῖς ἀπεώσασθε κτέ). Umgekehrt machen sie ihre alte Bundesgenossenschaft mit Sparta mit Wärme und einer gewissen Ostentation geltend, wie sie denn in ihren historischen Rückblicken besonders bei Artemision und Plataeae verweilen, wo sie unter Spartanischer Anführung gekämpft haben. Vgl. 54, 4; 57, 2 u. s. w. Die fraglichen Worte auf die Lacedämonier zu beziehen als einen Rath, wie sie ihren wahren Vortheil verstehen sollen, nachdem die Platäer nach ihrer eigenen obigen Entwickelung das honestum dem utile vorgezogen haben (§ 5), ist mindestens ebenso gut. Abgesehen dass

unmittelbar im folgenden Kapitel der Imperativ προσκέψασθε, durch den die Lacedämonier ebenfalls aufgefordert werden, das zu erwägen, was ihrer eigenen Ehre und ihrem Rufe entspreche, durch τε als etwas dem vorhergehenden gleichartiges und es zum Abschluss bringendes angeknüpft ist, so ziehe man noch folgendes in Betracht: Oben § 6. sagen die Platäer, sie hätten zu denen gehört, die in den Perserkriegen die Ehre dem Nutzen vorgezogen und dafür die gröfsten Ehrenbezeugungen erhalten hätten; jetzt hätten sie wegen derselben Gesinnung (ἐπὶ τοῖς αὐτοῖς) ihr Verderben zu befürchten. Weiter unten § 7: man müsse über dasselbe (περὶ τῶν αὐτῶν) dasselbe erkennen. Erkennen im juridischen Sinne können in der That aber nur die Lacedämonier, und zwar über dasselbe, also über die Standhaftigkeit, mit welcher die Platäer einmal den Lacedämoniern, dann den Athenern treu geblieben sind. Und dies letzte scheint mir völlig entscheidend. „Wir, sagen die Platäer, sind gute Bundesgenossen in beiden Fällen gewesen; daher verdienen wir vor allem einen stets unveränderlichen Dank für unsere Redlichkeit.“ Bis dahin ist mir alles völlig klar und unzweifelhaft. Nur geht so viel aus dieser Interpretation hervor, dass dann ἔχωσι auf keine Weise zu halten ist. Aber auch im anderen Falle, wenn das Ganze auf die Platäer bezogen werden sollte, würde man ἔχωμεν statt ἔχωσι erwarten. Denn wer kann sagen: wir müssen das Vortheilhafte in nichts anderem erblicken, als wenn sie Dank sagen? Freilich der Gedanke ist allgemein, es heifst: man muss u. s. w.; aber auch so würde das ἔχωσι unerträglich sein statt (ὅταν) ... τις ἔχῃ. Dass also eine Conjectur nöthig ist, scheint erwiesen zu sein; es fragt sich nur, welche. Das wird sich ergeben, wenn man betrachtet, um was es sich handelt. Der Redner will eine Erläuterung des wahren Nutzens geben. Dabei wird klar, dass der zunächst aufgeworfene Gedanke von der Dankbarkeit in einen Nebensatz treten muss; denn man kann doch nicht das ξυμφέρον definiren als Dankbarkeit unter einer Bedingung oder mit einer Modificirung, sondern die Dankbarkeit muss bei dem ξυμφέρον ohne Frage das Accidentielle bilden, wenn auch ein nothwendiges. Hieraus möchte ich nun schliefsen, dass alle Conjecturen, welche auf ein κἂν st. καὶ τὸ παραυτίκα hinauslaufen, einen logischen Fehler enthalten, mithin unhaltbar sind. Die Bestimmung des ξυμφέρον vielmehr muss in der richtigen Auffassung des augenblicklichen Vortheils (τὸ παραυτίκα ὠφέλιμον) liegen, nämlich dass man unter allen Umständen das augenblicklich Nützliche mit der Dankbarkeit gegen treue und redliche Bundesgenossen in Uebereinstimmung bringt. Natürlich ist die Definition an sich eine einseitige, für den vorliegenden Fall zurecht gemacht und scharf zugespitzt, sie steht aber mit einer allgemeineren Bestimmung wenigstens nicht im Widerspruch; und überdies liegt ja der Sinn unbedingt in der Stelle, es kommt nur darauf an, wie der Satz zu construiren ist, und auf wen die Sentenz

angewendet werden soll. Bei der übrigens höchst einfachen Heilmannschen Conjectur, ἔχουσι auf das folgende ὑμῖν bezogen statt ἔχωσι, kommt nun dieser Gedanke unzweifelhaft heraus und findet seine Anwendung auf die Lacedämonier in ihrem Verhältnis zu den Platäern logisch richtig und dem ganzen Zusammenhange entsprechend, wie denn ja auch das unbestrittene ὑμῖν vor ὠφέλιμον augenscheinlich darauf hinweist, dass es sich darum handle, wie die Lacedämonier beim Erkennen ihren Vortheil auffassen sollen. Ich gebe unbedenklich zu, dass der Ausdruck dieses Gedankens etwas unbeholfen ist, wenigstens hinsichtlich des auf ὑμῖν bezüglichen Dativs ἔχουσι, von dem dann wieder ein neuer Dativ τοῖς ἀγαθοῖς abhängig gemacht ist; allein an dem Schwerfälligen an sich darf man, wenn nichts weiteres dazu kommt, bei Thuk. wohl keinen Anstofs nehmen, darüber muss uns wohl schon die Kritik des Dion. Hal. belehren. Ich habe mich lange, aber umsonst, bemüht, eine irgendwie wahrscheinliche Conjectur aufzufinden; welche den Sinn leichter und gefälliger wiedergäbe; allen bisher aufgestellten scheint mir aber die Heilmann'sche bei weitem vorzuziehen.

c. 58, 5 ἐρημοῦτε für eine contrahirte Futurform anzusehen kann ich mich auch nach den von Cl. angeführten Beispielen nicht entschliefsen. So lange die Fassung als Praesens nicht geradezu unmöglich ist, bleibt es doch wohl räthlicher, eine Nachlässigkeit der Syntax, die ja hier zumal an sich nicht unzulässig ist und nur durch die Stellung zwischen zwei offenbaren Futuren auffällig wird, anzunehmen, als Flexionsformen aufzustellen, für die nicht ganz sichere Zeugnisse oder wenigstens unzweideutige Analogien vorhanden sind. Soph. Electr. 1365 und Oed. Col. 618 sind aber meiner Ueberzeugung nach sicher Praesentia zu verstehen: Die Nächte und Tage rollen dahin und werden geboren fortwährend. So weit ist der Gedanke durchaus allgemein, und erst dann folgt in den Relativsätzen die bestimmte Zeitbeschränkung auf die Zukunft, um zu bezeichnen, was jetzt geschehen wird „δείξουσι“ und „διασκεδῶσιν.“ Trach. 94, wo τίκτει κατευνάζει τε, bezeugt wohl, dass jene Wendung eine fast sprüchwörtliche geworden war. Ganz ähnlich ist auch Arist. Ran. 472 im Hauptsatze ohne allen Anstofs das Praesens anzunehmen, während in dem angeknüpften Relativsatz das Futur, weil die dort beschriebenen Strafen, die Dionysos erleiden soll, natürlich nicht ins Praesens gesetzt werden konnten. Plat. Phaed. 100, b sieht es mit ἐπιχειρῶν noch zweifelhafter aus; denn meines Bedünkens widerlegt schon Heindorf diese, wie Fischer meint, aus ἐπιχειρέσων contrahirte Form hinlänglich, indem er sagt, dass ἔρχομαι ἐπιχειρῶν ἐπιδείξασθαι eben stehe für das Futur ἐπιδειξόμενος. Xen. Hell. I 6, 32 hat Dindorf οἰκιεῖται statt οἰκεῖται. Und selbst wenn οἰκεῖται festzuhalten wäre, würde ich doch selbst hier die Ungenauigkeit des Tempus lieber hinnehmen als solch ein Futur,

zumal das Praesens auch hier nicht unbedingt unlogisch ist, wenn man nur annimmt, dass Kallikratidas sagen will: „Sparta wird jetzt gut verwaltet und wird es auch bleiben wenn ich todt bin.“ Und ähnlich steht es mit den aus Thuk. angeführten Stellen, die Cl. selbst für zweifelhaft erklärt.

c. 82, 1. Die verwickelte, um nicht zu sagen anakoluthische Structur von καὶ ἐν μὲν εἰρήνῃ wird durch die scharfe Interpretation Cl.'s immerhin noch nicht völlig aufgeklärt, gefällt mir aber entschieden mehr als die von Steitz mitgetheilte, nach welcher nach πολεμουμένων, das nur dem ἐν εἰρήνῃ entgegenstehe, der obige Participialsatz in positiver Fassung zu ergänzen ist. Die frühere Conjectur Cl.'s ἐτόλμων für ἑτοίμων ist schwer zu rechtfertigen, da durch dieselbe zwischen πρόφασιν ἐχόντων und παρακαλεῖν ein durch nichts erklärter Wechsel der Person bedingt würde. Mehr möchten die anderen Conjecturen Cl.'s ἐν ἑτοίμῳ ἦν oder ἑτοῖμ' ἦν Beifall verdienen. Die Stelle wird jedenfalls zweifelhaft bleiben; das aber scheint mir unzweifelhaft, dass die Hinüberziehung des ersten Gliedes αὐτοὺς zum vorhergehenden Satze, wie noch Bekker und Boehme thun, sich gar nicht rechtfertigen lässt. Ich stimme im wesentlichen Cl. bei, möchte nur nicht die Worte οὐκ ἂν ἐχόντων πρόφασιν dem zweiten Theile οὐδ' ἑτοίμων unterordnen, sondern beide Glieder coordiniren: „Und während man im Frieden keinen Vorwand gehabt hätte, auch nicht Lust, sie herbeizurufen, bot sich im Kriege die Herbeiziehung u. s. w,“ Dabei liegt dann das Anakoluthische nur in dem auffallenden Gebrauche von μέν und δέ, der jedoch andrerseits leicht entschuldbar ist, insofern ja diese beiden Glieder thatsächlich ein gegensätzliches Verhältnis ausdrücken, so gut wie wenn man das zweite nach Steitz's Vorschlag ausfüllen wollte, womit allerdings jede Anakoluthie beseitigt, aber eine noch gröfsere Schwerfälligkeit entstehen würde. Der in einer besonderen Bemerkung zu c. 84 ausgesprochenen Vermuthung, dass die ganze Stelle c. 82 nach καὶ τοῖς ὀλίγοις bis ἐστασίαζέ τε οὖν unecht sein dürfte, wie das ganze Cap. 84., stehe ich an beizustimmen, wenn nicht andere aus dem Inhalt und Zusammenhang dieser Stelle selbst entnommene Beweise angeführt werden können, als das Schweigen des Dion. Hal. über dieselbe.

c. 82, 4. Die Mängel der gewöhnlichen Erklärung des schwierigen Satzes ἀσφαλείᾳ — — εὔλογος sind sehr scharfsinnig herausgestellt; die eigene Erklärung Cl.'s, die das handschr. ἀσφάλεια (wie auch Grote) beibehält, ist mir so unverfänglich, dass ich mich nur wundere, warum Cl. dennoch ἀσφαλείᾳ in den Text gesetzt hat. Ob sich die Ergänzung von προσετέθη zu ἀσφαλείᾳ ebenso rechtfertigen liefse wie der Sprachgebrauch von μοίρᾳ προστιθέναι, wäre doch zu bezweifeln.,

c. 111, 2. Dass ξυνελθόντες nicht mit ἐτύγχανον verbunden werden darf, hat glaube ich Cl. in höchst überzeugender Weise dargethan. Die Conjectur aber, die er dann macht, indem er

μέν in *μονούμενοι* verwandeln will, scheint mir denn doch gar zu gewaltsam, um von *ψιλούμενοι* oder gar *οἰούμενοι* abzusehen, wozu sich wohl niemand so leicht entschliefsen würde. Ich sehe nicht ein, was gegen den so einfachen Vorschlag Poppo's *ὄντες* statt *οὕτως* einzuwenden ist. Natürlich ist dann *ἀθρόοι* mit *ὄντες* zu verbinden. Die Polemik Cl.'s gegen die Auffassung von *ξυνελθόντες* gleich „mit herausgehen" ist nur für den Fall richtig, dass es mit *ἐτύγχανον* verbunden wird; denn dann müsste allerdings angenommen werden, die Ambrakioten u. s. w. seien insgesammt mit abgezogen, während die Mantineer und Peloponnesier einzeln (*κατ' ὀλίγους*) und heimlich herausgingen, und dadurch hätte freilich der ganze Plan der Peloponnesier vereitelt werden müssen. Allein nun heifst es: die Ambrakioten und die anderen, die gerade versammelt waren (also auch nicht alle), gingen als sie merkten, dass sie — die Peloponnesier nämlich — abzogen, mit heraus (oder besser „traten zusammen, vereinigten sich," da jenes allerdings *ξυνεξελθόντες* heifsen müsste) und liefen ihnen eilig nach, um sie einzuholen. Damit fällt auch Cl.'s Bedenken, wie gerade die anderen, die gar nicht die Absicht gehabt, dazu gekommen sein sollen, sich zu dem Abzuge, von dem sie keine Kunde hatten, zu vereinigen; nämlich die, welche gerade beisammen waren, eilten den Abgezogenen nach. — Genug Cl.'s Polemik gegen die Verbindung von *ἐτύγχανον ξυνελθόντες* ist unwiderleglich, wie es mir wenigstens (Zeitschr. f. d. G. W. XII 5, wo ich ausdrücklich gesagt habe, dass ohne Poppo's Conjectur *ἐτύγχανον* allein stehen würde) auch nicht eingefallen ist zu verbinden; seine schwierige Conjectur aber ist völlig überflüssig.

c. 115, 3 halte ich mit Bloomfield *Σικελῶν* für richtig. Wie sollten auch die Sikelioten, wenigstens Leontini und Camarina, zu Lande nach Himera gehen, während, wie weiter unten § 3 ausdrücklich gesagt wird, sie zu Schiffe zu den Athenern sich begaben, um sie um verstärkte Hülfeleistung zu bitten, weil ihr Land von den Syrakusanern beherrscht wurde?

Ich schliefse mit der freudigen und bereitwilligen Anerkennung, dass die Thukydideische Erklärung und Kritik durch die vorliegende Arbeit wesentlich gefördert ist, und sehe mit Verlangen der Fortführung und Vollendung des begonnenen schwierigen Werkes entgegen, zu welcher der treffliche Gelehrte hinlängliche Mufse finden möge.

Stolp. Schütz.

Ciceros Rede gegen C. Verres. 4. Buch. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Fr. Richter. Leipzig, Teubner 1868.

Der Herausgeber von Ciceros Reden pro Rosc. Amer. und pro Milone, Fr. Richter, hat nach der Vorrede zu dem dritten Bändchen ausgewählter Reden, welches die Teubnersche Sammlung seinem Fleifse verdankt, seine Ausgaben für den Schüler und zwar zunächst für seine Privatlektüre, doch auch zum Gebrauch in der Classe bestimmt, und er hat ihnen deswegen eine Einrichtung gegeben, die er mit folgenden Worten schildert: „Eine Einleitung, welche die zum Verständnis der Schrift nothwendige Vorkenntnis giebt, eine Erklärung, welche den Zusammenhang des Ganzen, wie den Sinn des Einzelnen erläutert, dem Leser über sprachliche Schwierigkeiten hinweghilft und auch seinen Sprachschatz zu eigenem Gebrauche erweitert, ihn zu richtiger treffender Uebersetzung anleitet und vor Misverständnissen behütet, endlich bei Reden auch auf die rhetorische Kunst und deren Mittel aufmerksam macht: — alles dies in knapper Form, ohne gelehrten Apparat, aber was gegeben wird, vollständig, ohne Verweisung auf anderweitige Hülfsmittel, die vielleicht dem Schüler nicht zur Hand sind.“ Ausgaben, die nach diesem Plane mit Sorgfalt und Sachkenntnis gearbeitet sind, wird jeder Lehrer, der die cursorische Schullectüre einer Schrift nicht gern zu einer ungründlichen und oberflächlichen für die Schüler werden lässt, oder der für ihr Privatstudium ihnen geeignete Hülfsmittel empfehlen möchte, gewiss mit dankbarer Freude begrüfsen, auch wenn jenes Bild einer zweckmäfsig eingerichteten Schülerausgabe nicht völlig mit seinen Ansichten und Wünschen übereinstimmen sollte. Die vorliegende Bearbeitung der Verrinischen Rede de signis, einer Rede, die eigentlich keinem Primaner unbekannt bleiben sollte, gehört entschieden zu diesen erfreulichen Erzeugnissen der philologischen Schulliteratur, da sie fast in jeder Beziehung ihrem Zwecke trefflich entspricht. Sie bietet nach einer gründlichen und klaren, dabei nicht allzulangen geschichtlichen Einleitung unter dem Texte einen sehr reichhaltigen, mit rühmenswerther Sorgfalt gearbeiteten Commentar, der mit jenem 30 Seiten mehr füllt, als Text und Anmerkungen der in ihrer Art so vortrefflichen Halmschen Ausgabe, von der der Verf. selbst bekennt, dass er sie viel benutzt habe, ja dass sie geradezu die Grundlage der seinigen sei. Die geographischen, archäologischen und antiquarischen Mittheilungen lassen an Vollständigkeit und, soviel ich wahrgenommen habe, an Genauigkeit nichts zu wünschen übrig. Die besonders zahlreichen sprachlichen Anmerkungen, die sich durch gediegenen Inhalt, wie durch klare und präcise Fassung auszeichnen, erleichtern dem Schüler in völlig ausreichendem Mafse das richtige Verständnis und eine gute Uebersetzung des Textes, sie sind aber auch sehr geeignet, ihn an Akribie in sprachlichen Dingen

zu gewöhnen und seine Kenntnis der lateinischen Sprache und namentlich des Ciceronianischen Sprachgebrauchs zu erweitern. Aufserdem giebt der Verf. auch vielfach eine sinngemäfse Erweiterung gebrauchter Ausdrücke, eine treffende Umschreibung oder Motivirung ausgesprochener Gedanken, eine kurze Inhaltsangabe ganzer Kapitel oder eine übersichtliche Darstellung des Gedankengangs und endlich eine Belehrung über die vorkommenden rhetorischen Figuren und die rhetorische Behandlung ganzer Abschnitte.

Nur in Beziehung auf den letzten Punkt, die rhetorische Würdigung der Rede, bietet die Ausgabe weniger, als man nach dem Programm der Vorrede erwarten kann. Der § 12 der Einleitung, der von dem vierten Buche der actio II handelt, und die betreffenden Bemerkungen des Commentars genügen nicht, um die rhetorische Kunst und deren Mittel zu zeigen.

Dagegen hätte der Verf. die sprachlichen und auf den Sinn einzelner Stellen bezüglichen Mittheilungen nach meinem Dafürhalten einigermafsen beschränken dürfen. Auch für einen mittelmäfsigen Primaner werden z. B. folgende Anmerkungen wohl entbehrlich sein: § 66 mirum illi videri „m. sonderbar, auffällig", 67 in obscuro crimine „obsc. Gegens. zu claro s. zu § 27." 100 sacerdotes „Priesterinnen" (es folgt gleich darauf im Texte respondent *illae*), 103 satis lato „s. ziemlich", 111 neglegere „nicht achten", 130 advenae „Fremde, Reisende" u. s. w; § 27 vestrum, nostrum immer in Verbindung mit omnium, nicht vestri, nostri, 29 zu rem testatam futuram: „testatam bezeugt, wie häufig Partic. Perf. Depon. mit passivem Sinn", 36 zu si, quas tabulas profers, in his „his denn sie liegen dem Gerichte vor" (das ist deutlich genug mit dem ausdrücklich erklärten profers gesagt; aufserdem ist in demselben § die Anmerkung „hos judices hinzeigend: die Richter hier", 49 zu ita se gessit in his rebus, tamquam „ita korrelativ zu tamquam und quasi wie in umgekehrter Ordnung § 75 u. 84"; § 14 etenim qui modus est — non feceris „die Schätzung und der Preis richtet sich nach dem Grade der Begehrlichkeit", 26 verum haec tum queremur u. s. w. „Cic. droht mit einer Beschwerde über die erlittene Unbill vor dem Senate", 44 ceterorum, „denen Verres ihr Silberzeug genommen hatte", 45 equestrem ordinem, „dem Calidius angehörte § 42" (Calidius ist mit den Worten eingeführt ab equite Romano splendido et gratioso Cn. Calidio und nachher ist noch einmal gesagt Calidio equite Romano) u. s. w. An andern Stellen würde ich eine zum Denken anregende Frage, eine blofse Warnung vor einer falschen Auffassung oder irgend einen Wink, der hinreicht, um auch mäfsig begabte Schüler das Rechte finden zu lassen, der directen vollständigen Belehrung, welche der Commentar bietet, vorziehen. So z. B. § 29 eas habuisse depositas statt „depositas in Verwahrung" lieber: Ein mit habere verbundenes Partic. Praet. ist oft durch ein Substant. mit (oder ohne) Präpos. zu übersetzen, 35 ede mihi scriptum statt „gieb schriftlich an" besser: übersetze scriptum durch ein Adv.,

107 quem a pueris accepimus statt „a pueris — a pueritia“ lieber: natürlich ist hier nicht die Phrase accipere aliquid ab aliquo angewendet; zu § 29 sic a Centuripinis, sic a *ceteris* audiebam genügt die Verweisung auf § 19 („cetera in abgeschwächter Bedeutung „anderes“ wie 29 und a. m.) statt „a cet. von anderen, Nichtcenturipinern, s. zu § 19“, zu 49 aut (quasi) quo plura abstulisset, eo minore periculo in judicium venturus esset die Verweisung auf § 41 (ad judicium nondum se satis instruxerat d. h. er hatte noch nicht genug erpresst, um der Gefahr einer Verurtheilung durch Bestechung der Richter entgehen zu können) statt „eo min. peric., insofern er die Mittel zur Bestechung der Richter erhielt, s. zu 41“, zu 75 populi R. illud esse dicebant die Hinweisung auf die in der nächsten Zeile stehenden Worte monumentum victoriae p. R. statt „p. R., als zurückgegebene Siegesbeute, s. § 73 u. vgl. § 88 publicum u. s. w.“; zu qua nihildum etiam istiusmodi wünschte ich statt der Anmerkung „istiusmodi so Bedeutendes, wie V. sich erlaubt hatte“ die Frage: welchen Sinn gewinnt nihil istiusmodi durch den Gegensatz verumtamen ea quae *parvis* in rebus accidere poterant? zu 27 quaesivi quemadmodum revertissent die Frage: warum fragt Cic. nicht erst num revertissent? statt „quemadmodum, als wäre die Rückgabe selbstverständlich“, zu 76 cum iste . . . . res agitur in senatu die Frage: von wem und aus welchem Grunde wurde die Forderung des V. dem Gemeinderathe vorgelegt? statt der Anmerkung „auf wiederholtes Andringen des V. legen die Magistrate, die anfangs sich gar nicht mit der Sache befassen wollten, seine Forderung dem Gemeinderathe vor“, zu § 113 maxime de religione quererentur die Anmerkung „bestimme den Gegenstand der Beschwerde genauer durch ein zu de religione hinzugefügtes Partic.“ statt „de religione sc. violata“, zu 115 hujus generis orationem „der Sinn von hujus generis ergiebt sich aus Syrac. direptionem in der vorhergehenden Zeile“ statt „hujus generis über Raub von Kunstwerken“. Zur Anführung dieser Beispiele veranlasst mich die Ueberzeugung, dass eine Ausgabe, die dem Schüler bei seinem Privatstudium „das lebendige Wort des Lehrers einigermafsen ersetzen soll“, doch nicht die Arbeit ihm allzusehr erleichtern, sondern vielmehr neben tüchtiger Belehrung auch möglichst viel Anregung zur Selbstthätigkeit ihm bieten soll. Hätte der Verf. diese nicht unwichtige Aufgabe eines Schülercommentars etwas mehr im Auge gehabt, so würde er vielleicht auch nicht „jede Hinweisung auf anderweitige Hülfsmittel“ verschmäht haben. Denn so verwerflich blofse Citate ohne ausreichende Belehrung sein mögen, so empfehlenswerth scheint mir die gelegentliche Anführung von Werken, die genauere Auskunft über einen wichtigen Gegenstand geben, da strebsame Schüler dadurch doch bisweilen zu vorübergehender Benutzung oder zum späteren Studium eines guten Buches angeregt werden (vgl. Weidner in der Vorrede zum histor. Quellenbuch II 1 S. 6).

Nach dem Bilde, das die Vorrede von der zweckmäfsigen Ein-

richtung einer Schülerausgabe giebt, könnte man erwarten, dass die Textkritik in den Anmerkungen ganz unberücksichtigt geblieben sei. Dies ist aber, wie man schon aus den weiteren Mittheilungen der Vorrede erfährt, keineswegs der Fall. Der Verf. wollte allerdings an dem Texte der 1864 im Teubner'schen Verlage erschienenen Ausgabe von Klotz so wenig wie möglich ändern. Aber er konnte nicht umhin, die Schäden im Texte anzumerken und die mögliche Herstellung in der Erklärung anzudeuten. Ich finde dies ganz in der Ordnung, betrachte es aber zugleich als einen Beweis seines pädagogischen Taktes, dass die auf die Textkritik bezüglichen Anmerkungen nicht sehr zahlreich und meist kurz gefasst sind. Von seinen Vorschlägen zur Verbesserung des überlieferten Textes, die er grofsentheils schon in einem werthvollen Programm (Rastenburg 1861) mitgetheilt hat, sind einige auch von H. in den Text seiner Schulausgabe aufgenommen, andere in den Anmerkungen erwähnt worden. Ebenso beachtenswerth wie diese Konjekturen ist eine Thatsache, von welcher der Verf. selbst vermuthet, dass sie „nach den Leistungen von Zumpt, Klotz, Halm, Kayser vielleicht überraschen wird.“ Bei zweijähriger, fast ausschliefslicher Beschäftigung mit der 4. Verrina und den Verrinen überhaupt ist er auch in Beurtheilung der Hss. zu einem anderen Resultat gekommen und hat vielfach die ältere Vulgata „wieder in ihr Recht eingesetzt.“ Zur Begründung giebt er statt eines einfachen Verzeichnisses der vorgenommenen Aenderungen auf sechs Seiten einen kritischen Anhang, in welchem er die nach seiner Meinung berichtigten Fehler der Klotzischen Ausgabe gruppenweise zusammengestellt hat. Die Prüfung dieses Anhangs halte ich für den wichtigsten Theil der von mir unternommenen Aufgabe, da es sich, abgesehen von den zahlreichen Vorschlägen zur Heilung verderbter Stellen um die Grundlage der ganzen, wie man seither glaubte, wesentlich verbesserten Textesrecension der neueren Ausgaben handelt.

R. spricht den sog. besseren Hss. nicht alle Auctorität ab, er zieht ihnen nicht unbedingt die deteriores vor („nicht dass ich den sog. besseren Handschriften u. s. w.“), glaubt aber, dass man jene zu hoch, diese zu gering geschätzt habe: „es sind insgesammt nur Hss., die weder durch Alter noch inneren Werth besonders hervorragen, voll der gewöhnlichen Fehler unachtsamer Abschreiber in Auslassungen, Aufnahme von Rand- oder Interlinearglossen, Umschreibungen und Umstellungen, so dass an jeder zweifelhaften Stelle uns die Prüfung nicht erspart wird, auf welcher Seite der Irrthum zu suchen ist nach Sinn und Zusammenhang, nach Sprachgebrauch und rhetorischen Gesetzen.“ Dieses ungünstige Urtheil über die guten Hss., namentlich den Reg. Parisin., den Halm in seinem akademischen Vortrag über die Hss. der Verrinischen Reden (vgl. Gel. Anz. d. bayer. Akd. d. W. 1853 N. 30) als einen ausgezeichneten alten Codex aus der ersten Hälfte des 10. Jahrh. bezeichnet,

hätte R. eigentlich durch eine ausführliche Arbeit begründen sollen. Madvigs*) epist. crit. ad Orellium (Hauniae 1828), durch welche zuerst der grofse Vorzug des Reg. Par. und der verwandten Hss. überzeugend nachgewiesen wurde, lässt sich nicht durch einen kritischen Anhang widerlegen. Doch könnte man auch auf so beschränktem Raume eine abweichende Beurtheilung von Hss. besser begründen, als dies in dem Anhang der vorliegenden Ausgabe geschehen ist. An etwa 30 Stellen nimmt R. an, dass ein in den guten Hss. und dem Texte der neueren Kritiker fehlendes Wort der dett. ächt sei, an einigen hat er ein Wort, das in einem Theil derselben weggelassen ist, eingeklammert und an höchstens 20 Stellen andere nicht erhebliche Varianten der dett. vorgezogen. Angenommen, dass er an allen diesen Stellen wirklich, wie er meint, die ältere Vulgata wieder in ihr Recht eingesetzt habe, so würde doch die jetzt herrschende Ansicht über den wesentlichen Unterschied der beiden Classen von Hss. durchaus noch nicht widerlegt sein. Denn dass die guten recht viele Fehler haben, die durch die Nachlässigkeit und Gedankenlosigkeit der Abschreiber verschuldet sind, und dass man ihnen deshalb nicht blindlings folgen darf, ist allgemein zugestanden (vgl. z. B. H. Gel. Anz. 1853 S. 246 „denn so frei auch der Paris. von Interpolationen ist . . . . ., so hat er doch eine beträchtliche Anzahl kleinerer Fehler und ist dabei mit ziemlicher Nachlässigkeit geschrieben, so dass der Abschreiber nicht blofs zahlreiche einzelne Worte ausgelassen, sondern öfters ganze Satzglieder übersprungen hat"). Ihr Vorzug, dass der Text in ihnen, wenigstens in den besten Hss. dieser Klasse (dem Reg.), nicht mit Bewusstsein oder gar in willkürlicher Weise verändert ist, während man in den überaus zahlreichen Varianten der dett. deutlich das Streben eines Kritikers erkennt, den Text leichter verständlich zu machen und überhaupt nach seinen Ansichten und Wünschen zu gestalten (vgl. M. ep. crit. S. 103: In hujusmodi locis apertissime videmus, quales sint ceteri illi codices, non erroribus describentium sed interpretantium et interpolantium mala sedulitate corrupti). Um also den sehr verschiedenen Charakter und Werth der beiden Classen von Hss. mit Recht zu leugnen, müsste man nachweisen, dass die dett. nur voll der gewöhnlichen Fehler unachtsamer Abschreiber seien, oder dass auch die besseren Hss., R^3, ebenso, wie jene, auffallend zahlreiche Spuren einer recht eigenmächtigen kritischen Thätigkeit zeigen. R. hat aber fast alle Lesarten der dett., die M. in seiner ep. crit. zum Beweise ihrer Willkür benutzte, und aufserdem noch viele Textverfälschungen derselben in Uebereinstimmung mit den neueren Herausgebern verworfen,

*) Ich bezeichne von nun an die Namen der Gelehrten, die ich oft zu erwähnen habe, mit ihrem Anfangsbuchstaben. B. ist = Bake, H. = Halm, H. 68 bez. Halms Ausgabe von Cic. or. select. 1868, J. ist = Jordan, K. = Kayser, Kl. = Klotz, M. = Madvig, O. — Orelli, R. = Richter, Z. = Zumpt.

und er hat damit thatsächlich anerkannt, dass sie als interpolirte Hss. kein Vertrauen verdienen, während die an so zahlreichen Stellen bewährte Zuverlässigkeit der anderen Klasse eine günstige Meinung von der Treue ihrer Textesüberlieferung erwecken muss (vgl. M. ep. crit. S. 24: de ipsa autem re praejudicium, ut ita dicam, tacitum factum est ab editoribus harum orationum, multo hos codices integriores, ceteros vulgares inquinatiores esse ..... Quaecunque enim propter perspicuam fraudem a gravissimis criticis damnata et aut ejecta aut uncis inclusa sunt in his libris, ea, si attenderimus, reperiemus in hujus familiae codicibus non esse, in ceteris esse). Bis jetzt muss also noch entschieden das Verfahren der neueren Kritiker bei der Konstituirung des Textes gebilligt werden. Das wohlbegründete Mistrauen gegen die Glaubwürdigkeit der dett. gestattet die Aufnahme ihrer abweichenden Lesarten nur dann, wenn dieselben völlig befriedigen, die der besseren Hss. entschieden verwerflich sind. An allen Stellen, an denen der Sprachgebrauch und der Gedanke es gestatten, ist an der Ueberlieferung der letzteren festzuhalten. In zwei Fällen kann freilich die konsequente Befolgung dieser kritischen Vorschrift bedenklich erscheinen, erstlich dann, wenn die Fragmente des Vatikan. Palimpsestes, wie dies an wenigen Stellen der Fall ist, mit den dett. übereinstimmen, und zweitens, wenn ein Zweifel darüber obwalten kann, ob eine Lesart der dett. als bewusste Textesänderung oder die der anderen Classe als Resultat der Nachlässigkeit ihrer Abschreiber anzusehen ist. Diesen Zweifel braucht man aber glücklicher Weise bei einer genaueren Kenntnis der dett. nur selten zu hegen. Denn an den meisten Stellen, an denen man die Differenz der beiden Klassen von Hss. aus einem Versehen der besseren erklären könnte, ist die Lesart der dett. durch ein Mittel gewonnen, dass auch an anderen Stellen, vielleicht sehr häufig, zur Entstellung des Textes benutzt worden ist, und man kann deshalb (selbst wenn man nicht M.'s Meinung ep. crit. S. 25 eam esse codicum rationem, ut quicquid in altera illa codd. familia desit, quod abesse recte possit, id non in his casu excidisse, sed in ceteris fraude additum esse judicari debeat billigt), fast überall unbedenklich an der Auctorität der zuverlässigeren Hss. festhalten. So darf man z. B. nicht annehmen, dass § 37 das allerdings nachdrucksvolle, aber entbehrliche at der dett. in At dices emisse te in den besseren Hss. aus Versehen nach oportuit weggelassen worden sei, da in den dett. oft ein ursprüngliches Asyndeton durch Einschaltung einer Partikel beseitigt worden ist z. B. IV 13 numquam *enim*, 66 quod*que*, 83 *Et* quidem für equidem, 103 regem *quidem*, 141 *et* posteaquam, V 22 omnia *igitur*, 69 *et* quod, 130 *sed* ne, 180 venit *enim* (von R. aufg.). — § 86 könnte das von R. nach vix erat hoc plane aus den dett. aufgenommene etiam, von dem Z. sagt: alioquin non displicet, auget enim u. s. w. allerdings in den guten Hss. ausgefallen sein. Aber noch an zwei Stellen des 4. Buches ist ein entschieden überflüssiges, auch

von R. verschmähtes, etiam in den dett. eingeschaltet. § 36 jam *etiam* ante praeturam und 64 nondum *etiam* perfectum. — § 57 ist in dem Satze quam multis istum putatis hominibus honestis de digitis anulos aureos abstulisse das den dett. entlehnte Beiwort aureos, wie R. sagt, „entbehrlich, aber darum nicht fehlerhaft: Verres nahm nur goldene Ringe, ein werthvoller Stein war auch in Gold gefasst." Der folgende Satz aber und der dann erzählte Fall beweisen, dass Lambin mit Recht bemerkte: quin ille detraxisset, etiam si argentei fuissent aut ferrei. Der Kritiker der dett. fügte aureos hinzu, weil er, ebenso wie Quintil. (X 261) nur an goldene Ringe dachte; vielleicht bewog ihn auch dazu seine Neigung, den ursprünglichen Ausdruck noch zu steigern, vgl. § 37 promptissimi für prompti, 82 invictissimi für invicti, 111 importunissimas für importunas, 113 für maxime: multo maxime, was R. ohne genügenden Grund aufgenommen hat, V 72 maximus für magnus, 82 plurimis für multis u. s. w. — § 80 ist die von R. vorgezogene Lesart der dett. propugnatorem *monumentorum* Scipionis defensoremque allerdings genauer, als die der besseren propugnatorem Scipionis defensoremque. Die letztere lässt sich aber rechtfertigen — derjenige, qui laudem vel monumenta Scipionis defendit, kann ein propugnator defensorque Scipionis genannt werden — und die dett. schalten sehr häufig Worte, die zur näheren Bestimmung eines Ausdrucks dienen, in den Text ein, so § 9 mancipium nach emeret, 23 in navem vor clam imponenda, 37 vasa argentea vor Lilybaei, 75 donum vor populi, 109 aures vestras nach obtundam d., 114 auctoritatem nach vestram, 117 urbium nach Graecarum, 129 hinc vor conjicere, 135 sedentem nach in tauro, 150 praetore nach isto (von R. ohne Noth aufg.), V 4 constitutum nach sit, 10 ut adesset nach den. est, 17 alias zwischen et familias, 51 novo nach nullo, 64 persuasum nach sic habent u. s. w. Ich halte deshalb die Aufnahme des von den übrigen Herausgebern verschmähten monumentorum für bedenklich. Ebenso die Hinzufügung synonymer Ausdrücke in § 93, wo R. statt viri fortes atque honesti nach den dett. viri fortes atque *strenui et* honesti liest, und in 144, wo er nach in stupris constat mit den dett. adulteriisque eingeschaltet hat. Es ist allerdings richtig, dass strenuus öfters mit fortis gepaart wird und dass stupris adulteriisque dem stupris flagitiisque in § 20 und dem Verhalten des V. (vgl. V 28) entsprechen würde. Aber der Interpolator der dett. liebt die Erweiterung eines Wortes durch Hinzufügung eines synonymen Ausdrucks; so haben sie IV 25 nach domus locupletissima den von Kl. und R. aufgenommenen Zusatz et amplissima, 147 diligenter et caute für acute, V 71 *removerat atque* abduxerat (von R. aufgen.), 98 für comminutae: victae communitae, 102 id facere desistant et vor in sua (von R. aufg.), 118 aut cruciatu nach cum sensu doloris aliquo, 121 durus et vor ferreus (vgl. M. ep. crit. S. 45), 129 uxores vor sororesque, 139 clara et vor illustria. — An mehreren Stellen hat R. seinen Text mit einem Pronomen ausge-

stattet; das sich nur in den dett. findet, § 51 domi *suae*, 110 *his* pulchritudo, 137 in *eo* negotio, 143 periculorum *tuorum*, 150 qui *ejus* princeps. Das Pronomen ist aber an den fünf Stellen entbehrlich und die eigenmächtige Einschaltung eines Pronomens, durch welches der Ausdruck gröfsere Deutlickeit erhält, gehört zu den Eigenthümlichkeiten der dett. Ich führe nur folgende Beispiele aus dem 5. Buche an: § 6 imitandi *ejus* belli, 16 quem *is*, 24 *aliqua* zwischen sine causa (von R. aufg.; vgl. ep. crit. S. 101), 31 *in eo* nach offendebantur (von R. aufg.), 45 *eam* navem (von R. aufg.), 46 in *ea* provincia und et *quae* ad ea, 64 *suis* nach scribis (von R. aufg.), 74 Fit *in eo*, 118 *sibi* liceret, 119 de *eadem* plaga u. s. w. — § 110 hat R. für in *recordatione* die Lesart der dett in *recognitione* aufgenommen, wahrscheinlich in der Meinung, dass das ungewöhnlich gebrauchte recognitio in den besseren Hss. durch recordatio ersetzt worden sei. Aber die Vertauschung eines auch von R. als ursprünglich anerkannten Wortes mit einem andern, namentlich einem sinnverwandten, ist eine besonders in die Augen fallende Liebhaberei der dett.; in 4. B. haben sie z. B. § 47 avarissimorum für cupidissimorum, 49 quasi für tamquam, 50 transferendum für afferendum, 59 vox für dies, 65 ornamentum für ornatum, 69 Siculis für Agrigentinis, 77 advocatos für adductos, 79 onus für munus, obtrusit f. obstruxit (in Verbindung mit 2 anderen Aenderungen), 80 artibus für rebus, 87 obduruisset f. obriguisset, im 5. B. § 8 bello fugitivorum f. b. sociorum, 15 servorum f. servitiorum, 26 conterebatur f. continebatur (von R. aufg.), 27 adponebat f. admovebat (Lagg.), 28 veniebat für vocabatur u. s. w. Die Bevorzugung einer derartigen Variante lässt sich daher nur dann rechtfertigen, wenn die Lesart der guten Hss., wie § 64 pervulgatum est für p e r v a g a t u m est, aus sprachlichen Gründen entschieden nicht annehmbar ist und leicht aus der andern entstehen konnte. Ich übergehe einige Gewohnheiten der dett., die bei der Beurtheilung der von R. aufgenommonen Lesarten zu berücksichtigen sind, und erwähne nur noch, dass eine unverkennbare Willkür derselben in der Stellung der Worte, deren Nachweis zu viel Raum erfordern würde (vgl. M. ep. crit. S. 52—68), in Verbindung mit ihrem ganzen sonstigen Charakter zu grofser Vorsicht in der Bevorzugung einer nur von ihnen überlieferten Wortstellung mahnt, während R. nach S. 142 das Vorkommen einer (§ 46 Beweisstelle für 37) oder einiger analogen Stellen oder die Erwägung, dass es fast ein rhetorisches Gesetz ist, weniger betonte Wörter einzuschieben, für genügend hält, um die Aufnahme einer Wortstellung der dett. zu rechtfertigen.

An einer Stelle, § 7, bestätigt der Vat. die Wortstellung der dett. nemo Messanam cum imperio venit für Mess. c. imperio nemo venit, in demselben § hat er mit Reg. und Cap. 29 cuiquam praeterea für praeterea cuiquam und 16 mit den Cap. aufser 32 habuisse illa für illa habuisse. R. sagt, dass an diesen d r e i Stellen die

Wortstellung der dett. durch den Vatic. bestätigt werde und jetzt allgemein aufgenommen sei. Auch das Letztere ist nicht der Fall. J. und K. haben Messanam cum imp. nemo und illa habuisse, J. auch praeterea cuiquam. Die Frage, ob dem nicht fehlerlosen Vatic. gröfsere Auctorität als dem Reg. und den verwandten Hss. zuzuerkennen ist, hat für die Constituirung des Textes im 4. Buche keine erhebliche Bedeutung. Denn abgesehen von den eben erwähnten Abweichungen des Vatic. in Beziehung auf die Wortstellung und den allgemein angenommenen Zusatz atque amicorum zu sociorum in § 6 haben seine beiden Fragmente nur wenige beachtenswerthe Varianten. Ich bespreche nur zwei hierher gehörige Stellen, über die ich anderer Ansicht als R. bin. § 7 fin. fehlt im Vatic. Cupido in den Worten At non requirebat ille Cupido lenonis ff. R. hat den Namen eingeklammert, da derselbe in den früheren Sätzen Object sei, so dass ille zum Verständnis hinreiche (zugleich schlägt er für illo im folgenden Satze ille vor). Aber der Cupido des Hejus ist im ganzen § nicht erwähnt, selbst in dem vorhergehenden Satze ideo ff., in welchem derselbe Object ist, ist seine Ergänzung dem Leser überlassen. Cic. hatte also keineswegs hinreichend für das Verständnis eines blofsen ille gesorgt; im ersten Augenblick könnte man das Pronomen statt auf den nicht genannten Cupido des H. auf das Subject des vorigen Satzes Claudius Pulcher beziehen. Dazu kommt, dass nur bei der Lesart ille Cupido, die das signum Cupidinis marmoreum des Praxiteles von Cupido selbst unterscheidet, der Witz lenonis domum ac meretriciam disciplinam non requirebat gehörig motivirt ist. — Zur Rechtfertigung des jam, das die dett. § 8 in dem Sätzchen verbo uno repellar vor uno haben und R. aufgenommen hat, kann der Vatic. deswegen nicht benutzt werden, weil es ungewiss ist, welches Wort in demselben vor uno steht. Die Aechtheit des jam wäre übrigens selbst dann nicht wahrscheinlich, wenn es nicht in den interpolirten Hss., in denen öfters (z. B. V 29 esse *jam*, 67 erat *jam*, 80 antea *jam*) ein überflüssiges jam eingeschaltet ist, sondern in den guten überliefert wäre. Der Begriff „nunmehr" passt nicht zu repellar, da das repelli erst eintreten kann, wenn der Angeklagte sich vertheidigen lässt. Vielleicht verstand der Interpolator das von ihm hinzugefügte jam im Sinne von vel.

Von den bisher nicht erwähnten Lesarten der dett., denen R. allein von den neueren Herausgebern und ohne genügenden Grund eine Stelle im Texte eingeräumt hat, will ich einige nur anführen: er hat § 68 audierint für audirent (vgl. ep. crit. S. 71), 73 quondam fuerant sublata für quond. erant subl., 92 dicunt für dicent, 103 und 127 inscriptum statt scriptum, 106 hat er mit den dett. in inflammasse taedas iis ignibus vor iis die Präposition ex, 119 in theatrum maximum, praeterea duo templa sunt ein entbehrliches, auch sonst in den dett. öfters hinzugefügtes *est* eingeschaltet, 136 hat er sic primo statt sic primum (vgl. H. z. d. St.), 140 ex lege statt e lege, 151

mehercule statt hercule. Acht Stellen will ich noch besprechen § 1 hat R. nego vor ullam gemmam aufgenommen; er sagt: „dadurch gliedert sich die langathmige Periode symmetrisch in drei Theile, deren erster mit dem Verbum fuisse merklich abschliefst. Aber die Symmetrie, die dadurch gewonnen wird, ist eine rein formelle. Dem Sinne nach zerfällt die Periode in drei andere Abschnitte. Der erste (bis copiosis) sagt nach dem in einem Worte enthaltenen Subjecte und Prädicate (nego), wo und zu wessen Nachtheil V. seine Kunstmanie bethätigte, der dritte giebt an, was er in Beziehung auf die Kunstwerke Siciliens gethan hat (quin conquisierit ff.). Der mittlere zählt die verschiedenen Arten von Kunstwerken auf, welche die Habgier des V. gereizt haben, und zwar so, dass von den sechs Gliedern je zwei zusammengehören: 1) werthvolle Gefäfse (ullum argenteum vas — ullum Corinth. aut Deliacum), 2) Kunstgegenstände, die ihres Stoffes wegen besonders kostbar waren (ullam gemmam aut margaritam — quidquam ex auro aut ebore factum), 3) Werke der Plastik (signum ullum aëneum marmoreum, eburneum) und der Malerei (ullam picturam .... in textili). Die Einschaltung des nego vor dem letzten Gliede, durch welche das an der Spitze stehende nego zweckmäfsiger Weise ins Gedächtnis zurückgerufen wird, hebt die Zusammengehörigkeit der letzten beiden Glieder, der Werke der Plastik und der Malerei, nicht auf. An der angegebenen Gliederung der Periode kann man sich wohl genügen lassen und es ist nicht nöthig zur Herstellung einer andern, nicht einmal besseren, mit den Lagg. nego vor ullam einzuschieben. Die Aufnahme dieses Wortes scheint noch aus einem andern Grunde bedenklich. Die Lagg. haben nicht blofs nego vor ullam gemmam, sondern auch fuisse nach margaritam und (mit Ausnahme des Lag. 29) neque statt des ächten nego vor ullam picturam; aufserdem haben sämmtliche dett. tabulis f. tabula, textilem f. in textili und quaesierit f. conquisierit. Diese grofse Anzahl willkürlicher Textveränderungen in unserer Periode begünstigt nicht die Annahme, dass nego vor ullam ächt sei. — § 25 ist die Lesart der guten Hss. ecqua civitas non in provinciis, verum in ultimis nationibus ohne jeden Anstofs. Der Redner will, dass seine Leser einen analogen Fall **nur** bei den ultimae nationes, nicht in den Provinzen suchen sollen, in denen, wie er in rhetorischer Entrüstung voraussetzt, selbstverständlich etwas ähnliches, wie in Messana, nicht vorkommen kann. Auch die Attribute von civitas „aut tam potens aut tam libera aut tam immanis ac barbara“ scheinen für die Annahme zu sprechen, dass Cic. die römischen Provinzen mit non gleich von dem Gebiete ausschliefst, das bei Beantwortung der Frage ins Auge zu fassen ist. Ich halte deshalb das von den dett. und neuerdings von R. und H. 68 nach non eingeschaltete modo für überflüssig, für die dritte Interpolation, die sich in den dett. in zwei Zeilen findet (vorher venire audetis für venitis und senatorium ordinem f. senatum). — § 35 liest R. in dem Satze

Verum uti Lilybaeum, unde digressa est oratio, revertamur mit den dett., indem er das Komma vor oratio setzt, revertatur, was wie er meint auch durch die Lesart des Reg. revertantur bestätigt wird. Ich finde die Lesart von G 3 revertamur ganz passend. Der Redner kehrt mit seinen Zuhörern resp. Lesern zu den Räubereien in Lilybäum zurück, unde digressa est (ipsius) oratio. Aufserdem halte ich es für wahrscheinlicher, dass revertamur von den dett. wegen des Relativsatzes in revertatur, als dass dies in den genannten Hss. in revertamur verwandelt wurde. revertantur; im Reg. kann auch aus Versehen für revertamur geschrieben sein. — § 62 haben die besseren Hss. Erat etiam vas vinarium ex una gemma pergrandi trulla excavata manubrio aureo. R. und K. schalten mit den dett. cum vor manubrio ein. Den blofsen Ablativ hat aber schon Z. genügend mit den Worten gerechtfertigt: cum trulla totum sit, pars ejus manubrium, ablativum qualitatis nemo reprehenderit; aufserdem finden sich sehr oft in den dett. unächte Präpositionen (charakteristisch ist z. B. § 82 in orbe für orbi). An derselben Stelle hält R. trulla für einen aus dem folgenden zugeschriebenen Zusatz, nach dessen Ausscheidung statt de qua: de quo zu schreiben ist. Ich möchte schon wegen des überlieferten de qua lieber mit Kiehl und K. vas vinarium als Glosse von trulla ansehen. § 112 liest R. nach dem Satze Henna tu simulacrum mit den dett. Hennae tu de manibus u. s. w., während die andere Klasse der Hss. auch hier wieder Henna hat. Ich halte die Lesart der dett. für unrichtig, weil bei ihr von der zweifachen Frevelthat, die V. in Beziehung auf das signum Victoriae begangen hatte (vgl. 110 e signo Cereris avellendum asportandumque curavit), nur eine erwähnt wird; es ist nicht gesagt, dass er die Stadt Henna, das fanum Cereris, dieses heiligen Kunstwerks beraubte, sondern nur, dass er in Henna dasselbe von der Statue der Ceres weggerissen hat. Gegen die Lesart Henna bemerkt R.: „Henna tollere verstehe ich wohl, aber nicht Henna deripere.“ Aber die Lage der Stadt Henna — vgl. § 107 est loco perexcelso atque edito — rechtfertigt es, wenn das asportare Henna ebenso wie das avellere e signo Cer. als ein deripere, als ein Herunterreifsen von einem höheren Orte bezeichnet wird. Die besseren Hss. und mit ihnen H. haben übrigens statt deripere (Lagg.) *eripere*. An mehreren Stellen, an denen R. den dett. gefolgt ist, halte ich ihre Lesarten ebenso wie die der besseren Hss. für unrichtig. § 39 hat R. abweichend von Kl., aber in Uebereinstimmung mit Z. und J. (die nur das Komma vor ipse setzen), mit K. und H. Quia non potuerat eripere argentum ipse, a Diodoro erepta sibi vasa optime facta dicebat. Die dett. bieten a Diodoro, R. E. G. 1 und 2 blofs Diodoro, was natürlich zum Causalsatze zu ziehen ist. Bei der letzteren Lesart ist der Causalsatz vollständig, dem Nachsatze aber fehlt die Angabe der Person, von der ihm die vasa angeblich entrissen worden sind. Bei der Lesart der dett. aber ist umgekehrt der Nachsatz vollständig, dagegen fehlt im Vordersatze die Erwähnung des Mannes, dem er das werthvolle Silber

nicht hatte entreifsen können. Die beiden Lesarten bewirken also jede in ihrer Weise eine Inconcinnität. Da nun aufserdem das gleich darauf folgende Diodoro (minitari absenti Diodoro) bei beiden Lesarten überflüssig ist (K., R. u. H. haben den Namen eingeklammert), aber, wenn vorher Diodorus nicht genannt ist, mit vollem Rechte im Texte steht, so glaube ich, dass Cic. nur schrieb quia non potuerat eripere argentum ipse, erepta sibi vasa optime facta dicebat und dass die verschiedenen Lesarten der dett. und der besseren Hss., a Diodoro und Diodoro, von Abschreibern herrühren, die entweder eripere oder erepta esse näher zu bestimmen wünschten, während das folgende Diodoro (minitari abs. Diodoro) von Cicero stammt. — § 69 hat Cicero vermuthlich geschrieben: Tuus enim honos senatus populique Romani beneficio, tui nominis aeterna memoria simul cum templo illo consecratur, so dass er also tuus honos nach Angabe der bewirkenden Ursache durch den gesteigerten Ausdruck tui nominis aeterna memoria ersetzte. Nun kam aber eine Glosse von dem zwei Zeilen vorher stehenden Ausdruck de tuo clarissimo pulcherrimoque monumento, nämlich *illo templo*, in den Text. Die bessern Hss. lesen: Tuus enim honos *illo templo* senatus u.s.w. Zu dieser Lesart ist in Par. A. und B. est nach enim hinzugefügt, die dett. haben est vor enim, aufserdem aber auch (ebenso, wie Lag. 29, der est nach enim hat) *in* vor illo. Durch Ergänzung von est und in sollte der durch Aufnahme von illo templo verderbten Stelle einigermafsen aufgeholfen werden. R. hält dagegen die Lesart der dett. tuus est enim honos in illo templo für ursprünglich und erklärt: t. est enim honos sc. consecratus, wie 2, 51; die Variation simul cum templo illo veranlasste einen Abbruch der Construction und einen Wechsel des Tempus: denn durch den vom Senat und Volk ihm ertheilten Auftrag i s t dem Catulus eine aufserordentliche Ehre widerfahren, aber zugleich mit der nahen Vollendung des Baus w i r d sein Name durch die Inschrift für ewig geweiht." Aber den Gedanken „durch den ihm ertheilten Auftrag i s t dem Catulus eine aufserordentliche Ehre widerfahren" würde Cicero sicherlich nicht mit den Worten tuus est honos in illo templo mit zu ergänzendem consecratus (aus dem folgenden consecratur) ausgedrückt haben; aufserdem finde ich es nicht sehr wahrscheinlich, dass in den besseren Hss. z w e i nicht neben einander stehende Wörtchen eines Satzes, est und in, ausgefallen seien. — § 77 haben die guten Hss.: Videte quanta religio fuerit apud Segestanos, die dett. dagegen *religione* statt religio. R. hat in Erinnerung an § 99 sacrarium Cereris est . . . eadem religione, 103 fanum . . . . . quod tanta religione semper fuit, 129 quanta religione fuerit . . . . signum (vgl. auch 78 religionem tamen non amisit) den Ablativ aufgenommen und lässt aufserdem mit den Worten apud Segestanos den folgenden Satz beginnen. Ich billige die veränderte Interpunction, bin aber überzeugt, dass Cicero nicht religione geschrieben hat. Er konnte nämlich nicht mit dem kurzen Sätzchen videte quanta

religione fuerit die Aufmerksamkeit seiner Leser auf das folgende hinlenken, und zwar deswegen nicht, weil schon die zuletzt erwähnte Thatsache magno cum luctu et gemitu totius civitatis ff. deutlich genug gezeigt hat, quanta religione fuerit Dianae simulacrum. Er hätte also nach tollendum locatur fortfahren müssen: quod quanta religione fuerit, *hinc quoque* (oder magis etiam hinc) conjicere poteritis, quod apud Segestanos u. s. w. Noch weniger als jenes videte quanta religione f. lässt sich die gewöhnliche Lesart videte quanta religio f. apud Segestanos rechtfertigen, da, abgesehen von dem Gedanken, Segestanorum für apud Segestanos stehen müsste. Aber die besseren Hss. stehen doch dem Richtigen etwas näher, als die dett. Cicero schrieb nämlich nach tollendum locatur, wie ich vermuthe: *in quo etiam infimorum hominum* videte quanta religio fuerit! Denn die religio der untersten Volksklasse wird aus der folgenden Thatsache repertum esse neminem neque liberum neque servum ff. erkannt. Von jenem Satze fielen die ersten Worte in quo . . . hominum aus (ich erinnere daran, dass in den guten Hss. im 4. Buche § 27 und 35 je achtzehn, 70 und 142 je neun, 143 sechs Worte fehlen und dass im 5. Buche aufser einer grofsen Lücke zwischen § 162 und 171 nach H.'s Zählung [Gel. Anz. S. 246 A. 6] 31 unbestrittene Auslassungen von einzelnen oder mehreren Worten oder ganzen Satzgliedern vorkommen). Der Rest ward von den besseren Hss. in seiner ursprünglichen Gestalt überliefert, der Interpolator der dett. aber meinte durch Veränderung des Nominativs religio in den Ablativ die schadhafte Stelle zu verbessern.

Nur klein ist die Zahl der von R. aufgenommenen Lesarten der dett., die mir bei Anwendung der oben aufgestellten kritischen Grundsätze annehmbar erscheinen. § 9 muss mit den dett. und R. (auch K. in der adn. crit.) *faciundae* nach ei navi eingeschaltet werden, vgl. § 17 eique *aedificandae* publice senatorem Mamertinum praefuisse, 18 fin. illum ipsum, qui navi istius *aedificandae* publice praefuit, V 47 navem . . . . esse factam eique *faciendae* senatorem Mam. publice praefuisse. § 22 ist auch von Z. J. H. severa vor judicia aus den dett. ergänzt worden. § 30 fin. muss in dem Satze habuit eos secum der terminus a quo angegeben, also mit den dett. und R. *ab* vor illo ergänzt werden. Auch H. 68 hat die Präposition aufgenommen. § 54 billige ich mit R. die Lesart der dett. negotiatores*que*. H. vermuthete früher, dass negotiatores als Randglosse zu streichen sei; in seiner neuesten Ausgabe findet sich auch negotiatores*que*. § 118 haben H. und R. das von M. ep. crit. S. 33 verworfene *una*, das in den dett. nach Dianae steht, wahrscheinlich mit Recht (vgl. Progr. 1861 S. 11) in den Text aufgenommen. § 134 verlangen die Worte des Hauptsatzes Graeci delectantur im Nebensatze *nos* contemnimus. Aufser R. haben auch H. und K. die Lesart der dett. im Texte. — Auch mit einigen Lesarten, die R. in Uebereinstimmung mit H. aus anderen Hss. (den Lagg. oder einzelnen

besseren Hss.) aufgenommen hat, bin ich einverstanden; eine Ausnahme macht nur § 102, wo H. und R. mit Lag. 29 An minime *est* mirum lesen. In den besseren Hss. steht An minime mirum, in den dett. at für an, im Lag. 29 ac für an und est nach minime. Die Lesarten at und ac sind wohl zwei verschiedene Versuche das fragende an der besseren Hss. zu beseitigen; weniger wahrscheinlich ist es, dass in diesen ein ächtes ac oder at in an verwandelt worden sei. Hat aber der Lag. 29 in dem Sätzchen schon eine Conjectur (ac) im Texte, so erweckt dies kein günstiges Vorurtheil für die zweite ihm eigenthümliche Lesart, das nach minime stehende est. Durch dieses est wird aber die Stelle nicht einmal frei von Anstofs. Unklar ist die Bedeutung von mirum; minime e. mirum kann heifsen: es ist gar nicht etwas auffallendes und besonders schlimmes, oder: es ist durchaus nicht unwahrscheinlich (R. erklärt: mirum „befremdlich", fast gleich dubium). In welchem Sinne nun mirum hier zu nehmen ist, müsste aus dem Gegensatze zu einem anderen Worte hervorgehen. Ebenso wie mirum kann das Verhältnis der Frage an minime u. s. w. zum Vorhergehenden verschieden aufgefasst werden. Angenommen aber, es könne kein Leser darüber in Zweifel sein, dass es eine Frage sei, quae et responsi et affirmationis locum teneat (M., Z., H. und R. geben den Sinn der Frage gar nicht an), so müsste man sich doch über den Inhalt derselben wundern. Auf die Frage: Qualem porro .... ostenderet würde als fragende Antwort etwa passen: an parum illa pudica, religionis vero prorsus expers vobis videtur? aber nicht: an minime est mirum ff. Diese Frage ist aber noch aus einem andern Grunde sehr unerwartet. Cicero fragt die Richter, ob etwa die Verletzung eines mit der gröfsten Keuschheit verbundenen Cultus durch schändliche Unzucht des Verres nicht unwahrscheinlich sei. Diese sind aber nicht im Stande, die Frage wie er wünscht bejahend zu beantworten, da er die Momente nicht angegeben hat, welche die Wahrscheinlichkeit dieses Verdachtes begründen. Ist nun die Lesart des Lag. 29 aus inneren und äufseren Gründen nicht für die ursprüngliche zu halten, so fragt es sich, ob mit Benutzung der besser beglaubigten an minime mirum u. s. w. sich ein ganz befriedigender Gedanke gewinnen lässt. Ich nehme vor diesen Worten eine Lücke an. Ich denke mir, dass der Schluss des c. 45 etwa folgendermafsen gelautet hat: Qualem porro illam feminam fuisse putatis, judices? quam .... ostenderet? C a t i n e n s e s q u i d e m o m n e s a f f i r m a n t, q u o d d u b i t o u t r u m i n c r e d i b i l e s i t, an minime mirum, quae sacra ..... fiant, eadem per istius stuprum ac flagitium esse violata. Nachdem Cicero die Richter aufgefordert hat, sich auf Grund der vorliegenden Thatsachen eine Vorstellung von jenem Weibe zu machen, theilt er eine Behauptung der Bewohner von Catina über ihr Verhältnis zu V. mit und fügt gleich sein Urtheil darüber hinzu: er meint, der dem V. zugeschriebene Frevel sei eigentlich unglaublich, aber dem sonstigen Verhalten des V.

ganz entsprechend. — An neun Stellen, die R. „aus andern Hss.“ verbessert zu haben glaubt, weicht H. 68 von ihm ab. § 81 schrieb R. mit G 1 arbitrare, H. mit den übrigen Hss. arbitrabere. Für arbitrabere spricht aufser der gröfseren handschriftlichen Auctorität ein euphonischer Grund (pertinere arbitrare), ein ähnlicher Uebergang vom Präsens zum Futurum (impedit . . . arbitrabere) in § 79 (pugnas, defensum esse vis . . . . tu isti aderis) und die Thatsache, dass jenes arbitrari nach dem gegenwärtigen postulo zum Vorschein kommt und auch als zukünftig fortdauernd gedacht werden kann. — § 102 hat R. in den Worten immo vero alia compluria: ex quibus unam eligam ff. das bei H. fehlende unam aus Lag. 29 und Cod. Urs. ergänzt. Ich möchte nicht um dieser Hss. willen annehmen, dass Cicero die Worte alia compluria, die schon einen Gegensatz zu hoc solum bilden, gleich darauf wieder in ein gegensätzliches Verhältnis zu unam spoliationem gesetzt habe. Vermissen könnte man unam nur dann, wenn ein Zusatz wie ne nimium diu in eodem criminum genere verser, erwarten liefse, dass die Beschränkung auf nur einen Fall von Cicero nachdrücklich hervorgehoben sei. — Aufserdem hat R. an sieben Stellen, von denen § 7 (Cupido) ille schon oben besprochen wurde, ein von H. für ächt gehaltenes Wort eingeklammert. Mir scheint das handschriftliche Zeugnis, auf das er sich dabei beruft (abgesehen von § 7 Cupido), ziemlich werthlos. § 19 fehlt Mamertinis in den Lagg. pr. 42, § 22 et in den Lagg. dett., § 82 et und 108 Cereris in den Lagg. u. s. w. Bei einigen der eingeklammerten Worte giebt R. auch noch einen andern Grund an, der mir aber zur Annahme eines Einschiebsels nicht genügt. Am meisten ist dies bei § 19 der Fall. R. sucht die Einklammerung von Mamertinos in den Worten Verum fac te impetravisse, fac aliquid gravius in Hejum statuisse Mamertinos durch die Bemerkung zu rechtfertigen: der Ton fällt auf statuisse. Ich gebe dies zu, leugne aber, dass statuisse deswegen am Ende des Satzes stehen muss. Das Verbum, auf welches der Ton fällt, konnte zwischen die nicht betonten Namen in Hejum und Mamertinos gesetzt werden, um so mehr da gerade die Inversion den Nachdruck, der auf statuisse liegt, noch erhöht. Ein anderer Grund, der die Stellung statuisse *Mamertinos* veranlasste, war wohl der Umstand, dass *te* impetravisse vorhergeht. Ueber das Fehlen des Subjectes Mamertinos bemerkt der Commentar: „Viel häufiger, als man nach der Grammatik erwarten sollte, lässt Cicero das Subject beim Accusativ cum Infinitivo weg.“ Aber unmittelbar nach dem Accusativ cum Infinitivo *te* impetravisse durfte er doch nicht das Subject von statuisse „Mamertinos“ weglassen.

Ich komme nunmehr zu den sehr zahlreichen eigenen und fremden Conjecturen, welche R. in den Anmerkungen mitgetheilt, zum Theil auch in den Text aufgenommen hat. Sie sind im kritischen Anhang in drei Gruppen zusammengestellt. Die erste bilden diejenigen Stellen, an denen der Herausgeber ohne Hülfe von Hss.,

zum Theil nach dem Vorgang von anderen, gröfsere oder kleinere Lücken wahrgenommen und im Text angemerkt hat. An den meisten dieser neunzehn Stellen ist seine Ansicht einer reiflichen Erwägung werth; manche seiner Vermuthungen werden vielleicht allgemeine Billigung finden. § 46 haben die Hss. patera, qua mulieres ad res divinas uterentur, turibulum autem haec. H. hat erant vor autem ergänzt. R. aber vermuthet, wie H. mit Recht sagt, mit vieler Wahrscheinlichkeit, dass aufser erant auch ein Zusatz zu turibulum ausgefallen sei, wie ein solcher auch bei patella und patera steht. Ebenso wahrscheinlich ist die Annahme, dass § 54 in den Worten Tum illa ex patellis et turibulis quae nach patellis: *de pateris* fehle (vgl. § 46 patella grandis ff., 47 patellae, paterae, turibula, 48 Hic ... turibulis). § 70 billigt R. mit K. B.'s Conjectur, dass in den Worten se illud scire ff. *candelabrum* ausgefallen sei; er nimmt nur an, dass dieses Wort nicht nach illud sondern vor se gestanden habe. Ich glaube auch, dass Cicero nicht blofs illud geschrieben hat, da das mit illud gemeinte candelabrum erst in der siebzehnten Zeile vorher mit den Worten hoc regali dono erwähnt ist, und der Abschnitt, in welchem ausführlich über dasselbe gesprochen wurde (§ 66 und 67), noch weiter zurückliegt. Ich bezweifle nur, dass das zu ergänzende Substantiv vor se stand, da in dem vorhergehenden Accusativ cum Infinitivo domi suae, in dem folgenden se an der Spitze steht. — Ganz einverstanden bin ich mit R.'s Ansicht, dass in § 144 die von den neueren Herausgebern weggelassenen Worte cujusmodi constat ächt sind (wie sollten sie in den Text gekommen sein?), dass aber vor denselben ein Glied ausgefallen ist, worauf sich diese abweisenden Worte beziehen. Der ausgefallene Satz war vielleicht: quod magnam classem instruxisset. Zu § 146 theilt R. die wahrscheinliche Vermuthung mit, dass hinter der Abkürzung von sed etiam vielleicht S. C. ausgefallen sei. — An andern Stellen halte ich entweder eine Ergänzung nicht für nöthig oder die von R. vorgeschlagene nicht für richtig. § 4 will derselbe in dem Satze Erat apud Hejum sacrarium magna cum dignitate in aedibus a majoribus traditum nach cum „*religione tum*" ergänzen, da „der Zutritt der Präposition cum zum Ablativ der Eigenschaft wohl beispiellos sei." Dieses Bedenken erledigt sich, wenn man magna cum dignitate nicht mit sacrarium, sondern mit den folgenden Worten in aedibus a majoribus traditum verbindet. — § 5 nimmt R. nach et certe *idem*, wie er für *item* schreibt, eine Lücke an, in der Cicero, wie vorher § 4 idem, opinor, ff., um die Wahrheit der Angabe zu bekräftigen, ein anerkanntes Werk des Myron erwähnt hatte, dessen Copie vielleicht nur jener Hercules war. Ich ziehe die Annahme einer Lücke der von H. und K. gebilligten Conjectur Baiters et *recte* vor, da die zuversichtliche Behauptung et recte nicht passend und item vor ante deos überflüssig ist. Ich glaube aber nicht, dass Cicero bei dem Hercules ebenso wie bei dem vorher erwähnten Cupido die Meinung der

Leute in Betreff des Künstlers durch Hinweisung auf ein anerkanntes Werk desselben Meisters bestätigt hat. Die Wiederholung dieses Verfahrens würde einen Mangel an stilistischer Erfindungsgabe verrathen und den Schein erwecken, als ob Cicero mit seiner Kenntnis bedeutender Kunstwerke prunken wolle. Ich lese mit Beibehaltung des überlieferten item: Is dicebatur esse Myronis, ut opinor, et certe item (d. h. wie der erwähnte Cupido) praeclari est artificis. — § 37 lässt R. mit Dices emisse te ein Zwiegespräch zwischen dem Ankläger und dem Angeklagten beginnen, in welchem V. nach der Versicherung gekauft zu haben, auch den Preis nennt, dann wahrscheinlich sich auf ein schriftliches Document darüber beruft (ergänze etwa ita in tabulas relatum est oder litterae factae sunt) und schliefslich in diesem Falle die Urkunde vorzulegen sich erbietet. Mir scheint das vermeintliche Zwiegespräch etwas zu lang; es dürfte schon nach der bejahenden Antwort ita opinor zu finden sein, und hätte Cicero dann doch noch etwas dem V. in den Mund legen wollen, so würde proferam litteras genügt haben. Liefs er ihn aber erst ita in tabulas relatum est und nach der Antwort scio inquam noch proferam litteras sagen, so erscheint V. in diesem Zwiegespräch doch zu redselig. Da nun überdies die Voraussetzung eines Zwiegesprächs zur Annahme einer nicht ganz unbedeutenden Lücke nach ita opinor nöthigt, die man nicht zu statuiren braucht, wenn die Worte Scio . . . litteras als Worte des Redners gefasst werden, so ziehe ich die letztere Auffassung entschieden vor. Ein Anstofs ist allerdings noch zu beseitigen. Nach dem schwankenden ita opinor, so viel wenn ich nicht irre, passt nicht recht die weitere Versicherung scio inquam, proferam litteras. Ich schalte *non* vor ita opinor ein. Scio inquam steht im gegensätzlichen Verhältnis zu non ita opinor. Cicero weifs nicht nur, dass V. das signum Apollinis gekauft hat, er weifs auch den Preis, der ihm in der Kaufurkunde vorliegt. Recht geflissentlich hebt er hervor, dass der behauptete Kauf eine ihm vollständig bekannte Thatsache sei, um dann mit dem folgenden tamen dem Gegner eine bittere Enttäuschung zu bereiten. — § 98 bemerkt R. zu dem Satze ut posteris nostris monumenta religiosa esse videantur: „ut videantur ist wie das Präsens zeigt Ciceros Zusatz; doch fehlt ein Zwischengedanke, etwa itaque in aedibus sacris Scipio posuit, nos ponimus.“ Die unzweifelhaft vorhandene Lücke ist wohl anders auszufüllen. Cicero hat etwa sechs Zeilen vorher eine Vergleichung des V. mit Scipio begonnen; er sagt in dieser Vergleichung: Vide ne ille non solum temperantia, sed etiam elegantia te atque istos . . . . vicerit; *nam* quia, quam pulchra essent, intellegebat, idcirco existimabat ea non ad hominum luxuriem, sed ad ornatum fanorum atque oppidorum esse facta. Nothwendig musste er jetzt, um den angefangenen Beweis zu vollenden, dem hohen Respect des Scipio vor jenen Kunstwerken die gemeine Habgier, mit der V. sie raubte, gegenüberstellen und, dass er dies nach esse facta wirklich gethan hat,

dafür spricht das Präsens in dem mit est beginnenden Satze. Ich lese nach esse facta etwa: tu tanta cupiditate ornamenta fanorum domum tuam comportas, defutura ut posteris nostris monumenta religiosa esse videantur. § 117 fin. schlägt R. Eorum *in* conjunctione pars oppidi, quae .. Insula, mari disjuncta angusto, ponte .... continetur vor. Ich finde es unwahrscheinlich, dass Cicero die Verbindung der beiden Häfen nur als den Ort bezeichnet habe, an welchem die Insel von der übrigen Stadt getrennt wird, während sie doch die Ursache dieser Trennung ist. An den überlieferten Worten aber ist auffallend, dass nicht angegeben wird, wovon die pars oppidi quae ff. durch die Verbindung der Häfen getrennt ist, und dass Eorum conjunctione, was dem Sinne nach nur zu disjuncta gehören sollte, sprachlich auch mit den Verben fin. adjungitur et continetur verbunden werden muss. Vielleicht schrieb Cicero: Eorum conjunctione pars oppidi, quae appellatur Insula, *a ceteris est* mari disjuncta angusto, ponte rursus adjungitur atque continetur.

Indem ich in Beziehung auf die erste Gruppe von R.'s Conjecturen noch bemerke, dass ich eine zu ihr gehörige Stelle (§ 143) später noch besprechen werde, wende ich mich zu der zweiten, dreizehn Stellen, an denen R. allein oder nach dem Vorgange eines andern Gelehrten ohne Unterstützung von Seiten der Hss. ein oder mehrere Worte eingeklammert hat. H. 68 stimmt an sechs Stellen mit ihm überein (aufserdem hat H. zweimal von R. für ächt gehaltene Worte weggelassen — § 35 argenti, 144 cujusmodi constat — oder nur eingeklammert — § 125 quod .... esset und 144 hoc vero .... desineret —). Ich bin über die meisten Stellen anderer Ansicht. Für wahrscheinlich halte ich in Uebereinstimmung mit allen neueren Critikern aufser Kl. Ernestis Conjectur, dass § 128 ut Graeci ferunt, Liberi filius eine durch die folgenden Worte Libero patre veranlasste Glosse und die von R. gebilligte Vermuthung H.'s, dass § 27 peripetasmata eine Glosse von Attalica sei (doch könnte auch ab eodem Hejo ein Einschiebsel sein). Dagegen verwerfe ich die schon oben besprochene Einklammerung von Diodoro in § 39 und von trulla in § 62 und aufserdem mit H. die von Diodoro in § 41, von tertio bello Punico in § 73 (B.), von Syracusani in 130 (B.). An diesen drei Stellen sind die angeführten Worte allerdings entbehrlich, aber deshalb ist noch nicht anzunehmen, dass Cicero sie nicht geschrieben habe (leider ist mir unbekannt, mit welchen Gründen B. die Unächtheit von tertio bello Punico und von Syracusani zu beweisen suchte). — § 135 hat R. in Uebereinstimmung mit K. nach B.'s Vermuthung propter quod unum visuntur Thespiae eingeschlossen. Aber die Thatsache, dass an einer viel früheren Stelle, § 4, dasselbe von jenem Kunstwerke gesagt ist (propter quod visuntur Th., nam alia visendi causa nulla est) nöthigt nicht zu der Annahme, dass Cicero diesen Gedanken hier nicht ausgesprochen habe (höchstens könnte man nach propter

quod unum den Zusatz ut dixi vermissen). Denn Wiederholungen sind in den Verrinen nichts unerhörtes und hier ist die Hinweisung auf den aufserordentlichen Kunstwerth des signum Cupidinis durch den Zusammenhang der Stelle gerechtfertigt. — An einer Stelle § 144 fin. brauchen die Klammern nicht zur Anwendung zu kommen, wenn man die Interpunction ändert. Der Name Verres ist an der Spitze der Erwiderung, das Kolon also vor Verres zu setzen. Nachdrucksvoll hebt Cicero hervor, dass gerade Verres die Seeräuber zwischen die Insel und die übrige Stadt Syrakus eindringen liefs. An einigen Stellen möchte ich lieber ausgefallene Worte ergänzen als überlieferte beseitigen. § 88 hat R. in dem Satze Unum hoc crimen videtur esse et a me pro uno ponitur de Mercurio Tyndaritano mit B., H., K. de Merc. Tyndaritano eingeklammert. Ich vermisse einen das Subject hoc erläuternden Zusatz (wäre hoc crimen Subject, so würde die vorher erzählte Geschichte schon in dem Subjecte zu einer Einheit — dieser Anklagepunct — zusammengefasst und dann im Prädicate überflüssiger Weise gesagt, dass dieser Anklagepunct von ihm als einer hingestellt werde). Ich vermuthe deshalb, dass Cicero schrieb: Unum hoc crimen videtur esse et a me pro uno ponitur, de Mercurio Tyndaritano quod istum fecisse narravi (oder kürzer: de Merc. Tyndarit. quod narravi). — Um eine andere Stelle, die hierher gehört, § 140, hat sich R. ein wesentliches Verdienst erworben; er hat zuerst erkannt (vgl. Progr. 1861 S. 11), dass die Sätze von quod ex aede bis ignotum omnibus eine Periode, die Worte von quod ex aede bis Liberi den Vordersatz bilden, und hat demgemäfs die Interpunction berichtigt. Während er aber früher wie jetzt noch H. die Worte ut quisque iis rebus tuendis conservandisque praefuerat, ita perscriptum erat als einen parenthetischen Satz betrachtete, meint er in seiner Ausgabe, dass ut quisque bis ita mit zum Inhalte des Protocolls, ita zu dem folgenden petisse gehöre und perscriptum est als späterer Zusatz auszuscheiden sei. Ich kann allerdings die früher von ihm empfohlene jetzt H.'sche Gestaltung des Textes nicht für richtig halten. Denn 1) für das zweideutige perscriptum erat (sprachlich wäre die unpassende Ergänzung des Accusativs cum Infinitivo eum praefuisse his rebus näherliegend als die von eas res abesse) hätte Cicero perscriptae erant sc. res schreiben sollen; 2) es wäre auffallend, dass das Subject der abhängigen Sätze (quum redderent und petisse) aus der vorhergehenden Bemerkung des Redners ergänzt werden muss; 3) ich sehe den Zweck dieser parenthetischen Zwischenbemerkung ut quisque . . . . . erat nicht ein. Aber ich zweifle auch an der Richtigkeit der von R. in seiner Ausgabe mitgetheilten Conjectur. Der Indicativ praefuerat lässt erwarten, dass der Satz ut quisque ff. wirklich als eine Zwischenbemerkung aufzufassen ist. Auffallend ist es, dass für die nach ita folgenden Verba aus dem vorhergehenden ut quisque als Subject omnes ergänzt werden muss, während

dieses Wort gleich nachher zweimal in einem Satze steht (itaque omnes u. s. w.). Endlich verschafft die Inhaltsangabe des Protocolls nach dem R.'schen Texte keine klare Vorstellung von der Form, in der es eigentlich abgefasst war. Aus diesen Gründen stelle ich der R.'schen Conjectur, dass perscriptum erat ein unächter Zusatz sei, die Vermuthung gegenüber, dass vielmehr in zwei aufeinander folgenden Zeilen das letzte Wort weggefallen ist. Ich lese: quod ex aede Minervae hoc et illud abesset, quod ex aede Iovis, quod ex aede Liberi, *aedituos* (ut quisque iis rebus tuendis conservandisque praefuerat, ita *nomen* perscriptum erat) quum rationem ex lege redderent et quae acceperant tradere deberent, petisse u. s. w. Schliefslich mache ich darauf aufmerksam, dass im folgenden zwei Satzglieder umgestellt zu sein scheinen. Auf petisse, ut sibi ..... ignosceretur sollte folgen: et esse ignotum omnibus itaque omnes liberatos discessisse; statt dessen steht im Texte: itaque omnes liberatos discessisse et esse ignotum omnibus.

Eine dritte Abtheilung von Conjecturen enthält 22 Stellen, an denen R. nach eigener Vermuthung (10) oder der eines andern Gelehrten (12) überlieferte Worte oder die bisherige Interpunction geändert hat. (Zwei Stellen, die hierher gehören, fehlen im kritischen Anhang: § 12 hat er und nach ihm H. recita und ex tabulis durch einen Punct getrennt, vgl. Progr. S. 9, und § 48 hat er die Worte Cn. Pompejus est Philo, qui fuit Tyndaritanus richtiger interpungirt Cn. Pompejus est, Philo qui fuit, Tynd. vgl. Progr. S. 10.) Unter jenen zahlreichen Textveränderungen sind sieben, mit denen ich ganz einverstanden bin. § 43 hat er mit Recht die auch von K. angenommene Conjectur H.'s nollem dixissem für nollem dixisse im Texte, ebenso 79 mit H. und K. B.'s Emendation officium *tuo* debitum generi für officium tuum debitum generi, 107 Benedicts Conjectur decl*ararunt* (auch bei H. und K.) für declarant, 123 die auch von H. aufgenommene Emendation O.'s superiorum *unquam*; illi tamen orna*runt*, hic etiam ..... sustulit, 141 H.'s Emendation postea *quum* für posteaquam, 144 H.'s nothwendige Verbesserung *recepit* für recepisset, 147 nach Garatonis Vermuthung mit Z., J., H., K. juv*are* für juvari. Von den Stellen, über die ich anderer Ansicht bin, will ich die meisten besprechen. § 51 haben sämmtliche Hss. Illa vero oqtima est, quod ff. Z. suchte diese Lesart durch die unmögliche Ergänzung von res zu illa zu rechtfertigen. M. tilgte est und seine Conjectur wurde von J., H., K., R. angenommen. Ich glaube nicht, dass illa vero optima quod die ursprüngliche Lesart ist. Denn 1) schon die Thatsache, dass in allen Hss. est, in keiner das dem Plural illa entsprechende sunt steht, macht es wahrscheinlich, dass es ächt ist. 2) Die von R. und H. versuchte Rechtfertigung des Plurals genügt mir nicht. Dass illa auf ein im folgenden erzähltes Factum hinweisen könne, wird durch § 131 nicht bewiesen, weil hier in dem mit quod beginnenden Satze mehrfache Räubereien des V. aufgezählt werden. Der Verf. sagt weiter: Der

Plural zerlegt zugleich die erzählte Begebenheit in ihre einzelnen Momente; ähnlich H.: der Plural dient dazu, die verschiedenen Momente, die bei der Beraubung der Haluntiner in Betracht kommen, hervorzuheben. Aber an die vorher erzählte Beraubung ganzer Städte musste die von Haluntium als ein ähnliches, aber noch schlimmeres Factum, nicht als eine Mehrheit von zu beachtenden Momenten angereiht werden. 3) Das Prädicat von illa: optima ist viel zu unbestimmt. Dass es in ironischem Sinne zu nehmen ist und welche Seite des Begriffs bonus durch den ironischen Superlativ negirt wird, ist nirgends angedeutet. Aus diesen Gründen halte ich das handschriftliche est fest und ergänze drei ausgefallene Worte: Illa vero *oppidi diripiendi ratio* optima est, quod u. s. w. Dieser Gedanke passt ebenso als Steigerung zu den vorher erzählten Thatsachen wie zu den erklärenden Sätzen quod . . . ex oppido deportaretur. — § 56 haben die besseren Hss. und die neueren Ausgaben aurificem jussit vocari in forum ad sellam Cordubae *et* palam appendit aurum; in den dett. steht et ei p., R. liest *ei* palam und meint, dass die geringeren Hss. das richtige ei mit dem falschen et der besseren verbunden hätten. Zu Gunsten dieser Conjectur kann er allerdings anführen, dass kurz vorher in den besseren Hss. et für ei (dett. is) gesetzt ist. Aber an dem Fehlen des Objectes ei ist nicht der geringste Anstofs zu nehmen; das ei der dett. verdient keine Beachtung, es ist in ihnen wie häufig ein entbehrliches Pronomen der gröfseren Deutlichkeit wegen hinzugefügt; et aber ist ganz passend, da das in forum vocari mit dem palam appendere aurum zusammen die erste auffallende Thatsache bildet. Befremdlich finde ich es übrigens, dass die zweite noch auffallendere Thatsache hominem in foro jubet u. s. w. asyndetisch angereiht wird. Vielleicht ist tum nach aurum oder eine die Steigerung andeutende Wendung wie non est satis (III § 73) ausgefallen. — § 85 hat R. in dem Satze quum recusaret vehementer minatur et ita tum ex illo oppido proficiscitur die Conjectur et ita tum durch Verbindung eines Wortes der besseren Hss. und der Lesart der dett. ita tum gewonnen. Nach meiner Ueberzeugung ist die Lesart der ersteren *et statim* ohne jeden Anstofs; die Thatsache non est ab isto primo illo adventu perseveratum wird durch die Sätze erläutert: Beim Fortgehen verlangt er vom Vorsitzenden des Gemeinderaths, dass er die Statue abbrechen lassen sollte; als dieser sich weigerte, droht er ihm heftig und reist sogleich von jener Stadt ab. ita tum ist eine der vielen willkürlichen Textveränderungen der dett. In ähnlicher Weise wie an dieser Stelle hat R. in § 131 die Lesart der guten Hss. und die der dett. (quae und quia) verbunden in dem Satze: Jam illa, quae quia leviora videbuntur, ideo praeteribo. Ich glaube, dass in den dett. wegen des folgenden ideo statt quae: quia geschrieben wurde (sie beweisen ihre sonstige Willkür an dieser Stelle auch noch durch den Zusatz si hoc loco dicerentur nach vi-

debuntur). Viel weniger wahrscheinlich ist es, dass in den besseren Hss. quia, in den dett. quae ausgefallen sei.

§ 90 fin. findet sich wie R. mit Recht sagt ein noch ungelöstes Räthsel. In den besseren Hss. ist überliefert ut, cujus ad statuam Siculi te praetore adligabantur, ejus religione te isti devinctum adscriptumque dedamus, in den dett. ejus religioni te eundem vinctum astrictumque dedamus. Von den letzteren entlehnten alle neueren Kritiker mit Recht astrictumque für adscriptumque. In Beziehung auf die übrigen Worte der besseren Hss. stimmen Z., O., H. darin überein, dass sie nur isti veränderten (Z. in istis, O. in iisdem, H. in ipsis), um den Dativ Pluralis eines Pronomens zu gewinnen, das sich auf die Sicilier bezieht, während M. für isti: *istic* und für dedamus: videamus, B. für religione te isti: religioni te fideique vermutheten. R. schlägt ei religione te ista vor (die willkürliche Lesart der dett. ist wie er meint vielleicht aus ei religione te ea devinctum entstanden) und zwar fasst er religio im Sinne von „religiöser Schuld.“ Ich halte diese Conjectur für unrichtig. Denn 1) religione ista devinctum astrictumque ist, zumal da im vorhergehenden § nicht von der Wegnahme des heiligen Götterbildes die Rede ist, kein treffender jedem verständlicher Ausdruck, um den V. als einen mit einer religiösen Schuld beladenen Mann darzustellen. R. belegt zwar die Phrase rel. devinctum adstrictumque mit Caes. de bell. civ. 1, 4 nulla mendacii religione obstrictus; aber in unserer Rede § 110 hat religio in den Worten tanta *religione* tota provincia *obstricta* est eine ganz andere Bedeutung. 2) Da im Hauptsatze gesagt ist, dass das Schicksal den Marcellus zu einem Richter des V. gemacht hat, darf in dem mit ut beginnenden Satze (ut . . . . dedamus) nicht dasselbe mit andern Worten gesagt sein (so dass wir dich diesem Manne als einen mit religiöser Schuld beladenen überliefern); es muss vielmehr die Absicht angegeben werden, in welcher das Schicksal gerade den Marcellus einen Richter des V. werden liefs. Der Patron von Sicilien, an dessen Statue diese von V. gebunden wurden, sollte an der Verurtheilung des V. Theil nehmen und dadurch seinen Clienten die gebührende Genugthuung verschaffen: ejus religione scheint also unantastbar. Die Gewissenhaftigkeit des von V. verhöhnten Marcellus ist das vom Schicksal angewandte Mittel, um die Nemesis an V. zu vollziehen. Mit welchen Worten nun aber Cicero von der durch Marcellus zu bewirkenden Verurtheilung und Bestrafung des V. gesprochen hat, ist schwer zu sagen. Durch die Conjecturen ipsis oder iisdem wird nach meinem Dafürhalten der ursprüngliche Wortlaut der Stelle noch nicht gewonnen. Die Verwandlung dieser Pronomina in isti ist nicht wahrscheinlich; vor allem aber wäre der Gedanke „wir überliefern dich als einen durch Marcellus Verurtheilten den Siciliern“ seltsam mit den Worten ausgedrückt: „wir überliefern dich ihnen gebunden und umstrickt durch des Marcellus Eidespflicht.“ Ich kann mir auch diese Stelle nur durch Ergänzung

ausgefallener Worte lesbar machen. Schon im Hauptsatze Dedit igitur tibi nunc fortuna Siculorum C. Marcellum judicem vermisse ich vor oder hinter Siculorum ein Wort, nämlich *patronum*. Denn im Hinblick auf den Inhalt der letzten zwei § und auf patronum Siciliae im nächsten § scheint mir die Erwähnung des Verhältnisses, in welchem Marcellus, wie seine Vorfahren, zu dem sicilischen Volke stand, hier unentbehrlich und die Verwandlung des Subjectes fortuna Siculorum in fortuna kann nur erwünscht sein. Den Finalsatz lese ich dann folgendermafsen: ut cujus ad statuam Siculi te praetore adligabantur, ejus religione te isti *provinciae quasi* devinctum astrictumque dedamus. Wird V. durch des Marcellus Bemühen vollständig verurtheilt, so wird derselbe der von ihm mishandelten Provinz gleichsam gefesselt und gebunden überliefert. Mit diesen Worten umschrieb Cicero die vollständige Verurtheilung des V. wegen des vorhergehenden Relativsatzes cujus ad statuam Siculi te praetore adligabantur. — Eine Stelle, die auch verschiedene Conjecturen veranlasst hat, ist § 104 Anf. des c. 47 quem ego hominem accuso, quem legibus aut (dett.: ac) judiciali jure persequor? Ernesti tilgte judiciali, was M. und J. billigten, K. liefs quem legibus apud judicium ut reum persequor? Cobet vermuthete sociali für judiciali, H. schrieb nach einem Vorschlage von Heraeus legibus aut judicio sociali. R. schlägt vor legibus ac judiciis ex sociali jure, indem er ein Abirren des Auges von judiciis auf sociali bei der gemeinsamen Silbe ci annimmt. Ich meine dass nur die in den Hss. schwankende Partikel aut oder ac zu tilgen ist. judiciali jure giebt die Art und Weise an, in welcher das legibus persequi stattfindet. Die Phrase heifst: der gerichtlichen Ordnung gemäfs, in den vorgeschriebenen Formen einer gerichtlichen Verhandlung jemandem den Prozess machen. Cicero möchte eigentlich ohne weiteres die Verurtheilung des V. fordern; er möchte kurzen Prozess mit einem Menschen machen, dessen unerhörte Verbrechen offenbare, allbekannte Thatsachen sind. Statt dessen muss er sich der gerichtlichen Ordnung fügen, muss ausführlich die Schuld des V. zu erweisen suchen, Zeugen vorführen, dem V. das Recht der Vertheidigung zugestehen u. s. w. (vgl. die sieben letzten Zeilen des §). Deshalb fragt er voll Unmuth: q u e m h o m i n e m l e g i b u s j u d i c i a l i j u r e p e r s e q u o r ? — Für unnöthig halte ich die von R. und H. aufgenommene Conjectur von Classen amplexuque für adspectuque in § 117. Die portus inclusi in aedificatione urbis sind eo ipso auch im Anblick, den die Stadt gewährt, in ihrem Bilde mit eingeschlossen. Sehr auffallend ist freilich, dass in den b e i d e n durch et — et verbundenen Satzgliedern von dem Anblick der Stadt die Rede ist. Dieser Anstofs darf aber nicht durch Veränderung von adspectuque in amplexuque beseitigt werden. Denn diese Conjectur hilft zwei andern Uebelständen nicht ab; auch bei der Lesart amplexuque ist die Gliederung des Satzes unlogisch und die Begründung von Est judices, ita ut dicitur eine ungenügende. Cicero

will zuerst zeigen, dass Syrakus wirklich eine sehr schöne Stadt sei, und sagt: Denn sie hat einerseits eine nicht nur sichere sondern auch schöne Lage, die von jeder Seite, vom Lande wie vom Meere, einen schönen Anblick gewährt, und andererseits hat sie Häfen, die beinahe in die Bauanlage und das Bild (oder den Umfang) der Stadt mit eingeschlossen sind." Er hätte etwa schreiben sollen (und hat vielleicht geschrieben): Nam et aedificiorum cum publicorum tum privatorum amplitudine excellit et situ est cum munito tum ex omni aditu vel terra vel mari praeclaro ad adspectum; *etenim* portus habet prope in aedificatione urbis adspectuque inclusos. — § 122 schrieb R., weil in den Lagg. praeclaris hinter picta steht, nach Naugers Conjectur picta praeclare, und allerdings werden an mehreren Stellen Kunstwerke mit dem Zusatz praeclare factum erwähnt und in § 123 kommen auch tabulae pulcherrime pictae vor. Aber da hier gleich der Satz folgt nihil erat ea pictura nobilius, so ist der Zusatz praeclare entbehrlich, und bei der geringen Auctorität der Lagg. ist ein nur von ihnen überliefertes Wort nicht durch Conjectur zu verändern, sondern einfach wegzulassen. — § 125 hat R. de qua, was sich auf magnitudo incredibilis bezieht, in de *quo* verwandelt und meint, dass mit de quo — id das am Anfang der Periode stehende Object (Etiamne *gramineas hastas*) wieder aufgenommen werde. Der Hauptanstofs der Periode ist aber damit noch nicht beseitigt. Er besteht darin, dass Cicero nach dem Satze quod erant ejusmodi ut semel vidisse satis esset in der zweiten Zeile nachher von denselben hastae gramineae sagen konnte: de quo vel audire satis esset, nimium videre plus quam semel . . H. 68 hat den Satz quod erant . . . . esset eingeklammert. Ich schliefse aus dem zweimaligen Vorkommen desselben Gedankens, dass in der angeblichen Periode Frage und Antwort zu unterscheiden sind, und lese demnach: Etiamne gramineas hastas — vidi enim vos in hoc nomine, quum testis diceret, commoveri — *quae* erant ejusmodi ut semel vidisse satis esset, in quibus neque manu factum quidquam neque pulchritudo erat ulla, sed tantum magnitudo incredibilis, de qua vel audire satis esset? nimirum quod erat nimium videre plus quam semel, etiam id concupisti. In dem Fragesatze ist wegen der Einschaltung vidi bis commoveri das aus dem Vorhergehenden leicht zu ergänzende abstulisti nicht gesetzt. Die ersten Worte der Antwort wurden in den Hss. ausgelassen, weil ein Abschreiber von nimirum gleich auf nimium übersprang. — Zu § 143 wiederholt R. die schon früher (Progr. S. 11) mitgetheilte Vermuthung, dass in den Worten principum sententiae perscribi solent *„principes"* zu schreiben sei. In dem Texte hat er *dic et*, qui primi suaserint für dicit ff. und nach suaserint das Zeichen einer Lücke („nach suaserint sollten die Namen der Antragsteller folgen"). Auch H. hat die Conjectur dic et aufgenommen. Ich verwerfe sie, weil ich wegen des gleich folgenden auf V. bezüglichen Protocolls (quod verba facta sunt de C. Verre,

quum surgeret nemo neque sententiam diceret) der Ansicht bin, dass auf den Vordersatz quod verba bis Peducaeo nichts anderes folgte, als die Angabe der Männer, die zuerst ihre Meinung aussprachen. Ich betrachte daher dicit als den Anfang des zu quod verba facta sunt ff. gehörigen Nachsatzes. Nach dicit war im Protokoll zunächst der Name des Mannes, der zuerst einen Antrag stellte, angegeben. Cicero aber hat wahrscheinlich nur bis dicit den Anfang des Protokolls mitgetheilt. Das Resultat, das sich aus dem vorgelesenen Protokoll ergiebt, spricht er dann mit den Worten aus: Qui primi suaserint, *cernitur*. Denn dass cernitur statt decernitur zu lesen ist, glaube ich auch deswegen, weil nur das ut quisque . . . . . ita sententiam dixit ex ordine nachgewiesen werden soll, die unbestimmte Angabe aber „es wird ein Beschluss gefasst" ganz überflüssig ist.

Der Vollständigkeit wegen erwähne ich noch, dass R. auch an sieben Stellen seiner Meinung nach unnöthige Emendationen mit H. und K. aus dem Kl.'schen Texte entfernt, dass er aber auch einige von H. gemachte oder gebilligte Verbesserungsvorschläge, wie H.'s sed für et § 6, Jeeps hospitis für oppidis in § 2 und omnia majorum sacra für omnium annorum sacra in § 151 nicht aufgenommen hat. Ich verzichte aus Rücksicht auf den Umfang meiner Arbeit auf eine Besprechung dieser Stellen. Derselbe Grund nöthigt mich, das Gebiet der Texterklärung ganz unberührt zu lassen, obgleich ich gern wenigstens die Stellen behandelt hätte, die R. zu erklären und zu rechtfertigen sucht, während sie nach meiner Ueberzeugung nicht richtig überliefert sind.

Am Schlusse meiner an subjectiven Ansichten vielleicht allzureichen Recension fasse ich mein Urtheil über die vorliegende Ausgabe nochmals kurz zusammen. Ich bin überzeugt, dass einige von den Verbesserungsvorschlägen R.'s und der von ihm vorgezogenen handschriftlichen Lesarten allgemeine Anerkennung verdienen, dass aber seine Reaction gegen die Auctorität der besseren Hss., auf welche die neuere Vulgata gegründet ist, mislingen wird. Für das Privatstudium strebsamer Schüler und für eine raschere Schullectüre ist die Ausgabe wegen der oben von mir gerühmten Vorzüge in hohem Grade zu empfehlen. Ihre eigenthümlichen Lesarten, die keine Stelle im Texte verdienen, sind nicht von solcher Bedeutung, dass ihr praktischer Werth dadurch sehr beeinträchtigt würde; doch ist immerhin zu wünschen, dass die Zahl derselben in späteren Auflagen sich vermindern möge.

Coburg. L. Muther.

Dr. Friedrich Lübker, gesammelte Schriften zur Philologie und Pädagogik. 2. Sammlung. Halle, Waisenhaus-Buchhandlung 1868. XVI und 556 S. 8.

Der am 10. October 1867 verewigte Lübker ist den Lesern dieser Zeitschrift längst bekannt und eine Sammlung seiner Aufsätze, die eine Freundeshand, mit einem Lebensabriss bereichert, zur Veröffentlichung bringt, bedarf kaum einer Anzeige. Um so weniger aber bedarf sie einer Empfehlung bei denen, die von dem Verstorbenen ein Bild in sich tragen, als diese Aufsätze alle Zeugnisse nicht sowohl von dem Wissen Lübkers als vielmehr von seinem Wollen sind, wie es unmittelbar die Persönlichkeit abspiegelt. Wir beschränken uns hier auf einige Inhaltsangaben. Die erste Abtheilung bringt 5 lateinische Stücke, die zweite philologisches: 1) Unterschied des Euripides und Sophokles. 2) Prolegomena zu Sophokles Ajas. 3) Zur antiken Gnomologie. Die dritte Abtheilung enthält 6 Schulreden. Den Kern der Sammlung bildet der vierte Abschnitt: „Pädagogisches": 1) Gedanken eines Schulmannes beim Rückblick auf die jüngste Vergangenheit (1848—1851). 2) Die Alterthumsstudien und das Gymnasium. Eine apologetisch-paränetische Skizze. 3) Das christliche Erziehungsprincip. 4) Die christliche Erziehung in höheren Schulen. 5) Die Schulrede. 6) Der Religionsunterricht im Gymnasium. Der fünfte Abschnitt „Zur Geschichte der Pädagogik" bringt: 1) Die falsche und die wahre Pädagogik. 2) Züge aus der Geschichte des höheren Schulwesens in den letzten 50 Jahren. Der sechste und letzte Theil ist überschrieben: „Zur Religionsgeschichte des classischen Alterthums" und enthält: 1) Aphorismen über Christenthum und Alterthum. 2) Die neueste Literatur auf diesem Gebiete.

Das ist eine Uebersicht über den Inhalt des vorliegenden Bandes, der sich als Fortsetzung an den im Jahre 1851 erschienenen ersten Band anschliefst. Die älteren Leser dieser Zeitschrift werden mehreren bekannten Aufsätzen bei der Lesung des Bandes wieder begegnen, und es sind darunter recht gehaltvolle Beiträge, während andere mehr auf uns wirken wie Artikel aus politischen Revuen, entstanden in Zeiten, die wir einst selbst mit erlebt haben und deren Bestrebungen uns doch seltsam fremdartig vorkommen wollen, weil wir eben andere Zeiten auf uns haben einwirken lassen und so andere geworden sind. Bei Lübkers mehr weichen, milden, der Vermittlung zugeneigten Natur war es natürlich, dass er in seinen Arbeiten gern auf Erscheinungen und Richtungen einging, die ihm positiv oder negativ wichtig schienen, wenn sie auch nur ephemere Bedeutung hatten. So ist ihm Vilmars „Theologie der Thatsachen" und so manches unbedeutende Buch länger in die Gedankenbildung eingegangen, und wenn wir jetzt lesen, wie er sich mit ihnen auseinandersetzt, so zieht uns stofflich nichts mehr an, wohl

aber freut uns seine abwägende, milde Art, den eigenen Standpunct dem betreffenden Buche gegenüber zu bezeichnen. Referent steht dabei nicht an, eine Empfindung auszusprechen, die ihm die Arbeiten Lübkers aus den 50er Jahren objectiv angesehen machen. Jetzt nämlich, nachdem die geistige Luft reiner geworden ist durch den Aufschwung des nationalen Lebens, empfinde ich deutlicher als je den Druck, der sich in jener Zeit auf Lübkers Gedankengang wie auf unser geistiges Leben überhaupt gelegt hatte. Die Abstractionen besonders des kirchlich-dogmatischen Systems liegen wie Blei auf jenen Aufsätzen, überall die tiefe Furcht, über Erbsünde, Gnade, christliche Erziehung u. dgl. ein Wort zu sagen, das den Vertretern der Kirchlichkeit misfallen könnte. Bei Nichttheologen finde ich das nicht auffallend. Wenn ein Mann, der von Theologie nichts versteht, aber eine gute Gesinnung hat und sich zu conservativen Grundsätzen hält, ein ganz miserables Buch z. B. über das „christliche Gymnasium", das aber recht griffig, gläubig und in der Sprache Kanaans abgefasst ist, zu beurtheilen hat, so ist es natürlich, dass er das Buch lobt, denn er versteht nichts von den Mysterien der Theologie und hütet sich vor Misverständnis bei seinen kirchlichen Freunden und Vorgesetzten. Wenn aber ein mit theologischen Begriffen und Gewohnheiten nicht unbekannter Mann wie Lübker sich solchen Verhältnissen nicht ganz entwinden kann, so geht uns an einem solchen Beispiel auf, wie stark diese Art von „atmosphärischem Druck" gewesen sein muss, die auf uns lag. Denn von irgend einer unwahren Anbequemung gegen die eigene Ueberzeugung kann bei einem Manne wie Dr. Lübker nicht die Rede sein. Unwillkürlich kommt uns dabei mit dankbarer Freude zum Bewusstsein, wie viel besser es uns jetzt geht. Freilich sind damit auch die Anforderungen sowohl an die Tiefe unserer wissenschaftlichen Ueberzeugung als auch an unsere eigene Heiligung und die Verbreitung des christlich Guten unter unsern Mitbrüdern gewachsen.

S. W. H.

C. Adami, Schul-Atlas. Vierte vollständig veränderte Auflage in sechsundzwanzig Karten. Berichtigt und zum Theil neu bearbeitet von Heinrich Kiepert. Preis: geheftet 1 Thlr. 15 Sgr., gebunden 1 Thlr. 25 Sgr. Berlin, Verlag von Dietrich Reimer. 1868.

Der Schul-Atlas von Adami ist seit langer Zeit recht verbreitet und verdiente diese Verbreitung schon in seiner alten Form, da viele seiner Blätter technisch schön und für die Schule wundervoll klar gearbeitet waren. Um so mehr ist diese neue Auflage zu empfehlen, da sie wirklich eine verbesserte ist. Sei es uns hier vergönnt, unsere Ansicht über die einzelnen Blätter auszusprechen und zu motiviren.

Der Atlas enthält 26 Blätter. Das erste Blatt, von Wetzel gearbeitet, bringt die mathematische Geographie. Dazu ist eine kurze Erklärung gegeben. Da Ref. in dieser Zeitschrift E. Wetzels Wandkarte angezeigt hat, so kann er hier wohl sich kurz fassen und sagen: dies Blatt ist so klar und durchsichtig, wie alle Arbeiten E. Wetzels. Blatt 2: Orographische Erdkarte. Blatt 3: Fluss- und Gebirgskarte von Europa, ist sehr schön und klar; so klein das Blatt ist, so durchsichtig ist alles; z. B. die Alpen. Man beachte ferner die Darstellung der Höhenzüge in Russland: man wird eine ganz neue Anschauung von der Oberflächengestaltung des Landes bekommen. Blatt 4: Europa (politisch). Blatt 5: Fluss- und Gebirgskarte von Deutschland. Diese Karte ist sehr klar; namentlich sind die Alpen schön. Blatt 6: Das Alpenland. Bei diesem Blatte ist das Colorit nicht so angenehm, wie z. B. in Blatt 5 und Blatt 4. — Blatt 7: Mittel-Europa, politische Karte, ist klar. Blatt 8: Preufsen und der norddeutsche Bund. Diesem Blatte fehlt die Ruhe. In ihm ist die Bodengestaltung angegeben, dann die politischen Grenzen, aufserdem finden sich die Haupteisenbahnen. Das alles zusammen auf einem Blatte schadet der Durchsichtigkeit und Uebersichtlichkeit. Dasselbe gilt von Blatt 9: Süddeutschland und die Alpenländer. Sehr anschaulich ist dagegen Blatt 10: Oesterreich. Dann muss Ref. besonders Blatt 11 — Italien — loben. In den meisten Atlanten von dieser Gröfse ist dieses Land sehr unklar dargestellt. Man kann selten die einzelnen Berglandschaften, wie den M. Gargano, die Albaner Berge auf den ersten Blick erkennen, hier dagegen hebt sich alles deutlich ab. Vielleicht wäre es gut gewesen, wenn die Tiefebenen mit einer besonderen Farbe angelegt worden wären. Denselben Wunsch muss Ref. für Blatt 12: Spanien, und für Blatt 13: Frankreich, äufsern. Es wird dem Lehrer schwer werden, die andalusische und aragonische Tiefebene den Schülern zur Anschauung zu bringen, da sie sich im Colorit nicht von den Hochebenen unterscheiden. Um wie viel mehr Mühe wird es kosten die Puertos von Valencia und Murcia einzuprägen. Noch weniger befriedigt Frankreich. Diesem Blatte fehlt die Ruhe. Flüsse, Gebirge, Canäle, Grenzen, alles bunt durcheinander. Man bedenke das Fassungsvermögen eines Quartaners oder Tertianers, man erwäge die Beschaffenheit unserer Schulstuben, die Dunkelheit, die in vielen derselben herrscht, man erinnere sich, dass Geographie gewöhnlich in den Nachmittagsstunden getrieben wird: dann sehe man Blatt 13 an. Es wird einem Knaben nicht recht zur Anschauung gebracht werden können, dass sich drei grofse Tiefebenen der Garonne, Loire und Seine finden. Die Tiefebene von Languedoc tritt auch kaum hervor; kurz, dies Blatt wird beim Unterrichte viel Noth bereiten. Etwas besser ist Blatt 14. England ist nicht anschaulich; man sieht zuerst nichts als die gewaltigen Canallinien; dagegen ist Schottland deutlicher. Gegen Blatt 15 ist nicht viel einzuwenden; nur hätte Ref. das gern recht anschaulich dargestellt

gesehen, dass die vier Seen in einer Depressive zwischen den Fjelds und dem Smålands - Plateau liegen. Natürlich findet der Kundige sich zurecht; aber für den Schüler wird es manches erläuternden Wortes bedürfen. Blatt 16: Russland, politische Karte. Blatt 17: Europäische Türkei und Griechenland, ist gut. Vorzüglich gearbeitet ist Blatt 18: Fluss- und Gebirgskarte von Asien. Blatt 19: Politische Karte von Asien. Blatt 20: Australien und Polynesien. — Wenn man Blatt 21 Afrika mit Blatt 18 vergleicht, so findet man einen grofsen Unterschied. In Blatt 18 heben sich Hoch- und Tiefländer schön heraus, auf diesem Blatte durchaus nicht. Der Lehrer hat bei Afrika für drei Landschaften ein besonderes Interesse; 1) für die Nillandschaften, die hier noch auf einer Nebenkarte behandelt sind; 2) für den Atlas und 3) für das Capland. Die beiden letzten Landschaften sind auf der Hauptkarte nicht anschaulich genug und Nebenkarten fehlen. Sehr gut ist Blatt 22: Nord-Amerika, und Blatt 24: Süd-Amerika. Blatt 23 enthält die vereinigten Staaten. Blatt 22 und 24 sind die feinsten und schönsten des ganzen Werkes. Blatt 25 und 26 Kanaan.

Wir haben bei der Besprechung der einzelnen Blätter das Bedürfnis des Unterrichtes vorzugsweise berücksichtigt und darnach das Urtheil abgegeben. Wenn Ref. als Lehrer für die Schüler sorgen könnte, wie er wollte, so würde er nie einen bestimmten Atlas beim Unterrichte benutzen, sondern er würde die besten Karten aus verschiedenen Atlanten nehmen, sie binden lassen und so einen neuen Atlas aus den klarsten Blättern herstellen. Ref. glaubt nicht, dass das sehr schwierig sein würde. Für seine Arbeiten hat er das stets gethan.

Berlin. R. Foss.

DRITTE ABTHEILUNG.

VERORDNUNGEN DER BEHÖRDEN. SCHULGESETZGEBUNG.

Prüfung der Candidaten des höheren Lehramtes im Grofsherzogthum Hessen.

Im Grofsherzogthum Hessen bestand bisher für die Prüfung der Candidaten des höheren Lehramtes kein ausdrückliches Reglement; die Prüfungen wurden von der philosophischen Facultät der Universität Giefsen abgehalten nach einem Verfahren, das sich aus der Praxis selbst entwickelt hatte und den allmählich sich ändernden Bedürfnissen der beiderseitigen Lehranstalten, der Gymnasien und der Realschulen, gefolgt war. Bereits vor drei Jahren erachtete es die philosophische Facultät der Universität Giefsen als zweckmäfsig, dass an die Stelle des blofsen Herkommens die feste Norm einer Anordnung trete, und legte den Entwurf dazu den competenten Behörden vor. Aus diesem Entwurfe ist die Anordnung hervorgegangen, welche im hessischen Regierungsblatte Nr. 64 d. d. 23. December 1868 publicirt ist. Wir theilen dieselbe im nachfolgenden nach ihrem vollständigen Wortlaute mit.

Verordnung,
die Prüfung der Aspiranten des Gymnasial- und Realschul-Lehramts betreffend.

LUDWIG III. von Gottes Gnaden Grofsherzog von Hessen und bei Rhein u. s. w. u. s. w.

Wir haben Uns bewogen gefunden, in Bezug auf die Prüfungen der Aspiranten des Gymnasial- und Realschul - Lehramts zu verordnen und verordnen hiermit, wie folgt:

§ 1.

Jeder Inländer, welcher an einem Gymnasium oder an einer Realschule als Lehrer der griechischen, lateinischen, hebräischen, französischen, englischen und deutschen Sprache, der Geschichte, der Mathematik und der Naturwissenschaften angestellt werden will, hat, bevor er zum Access zugelassen werden kann, eine wissenschaftliche Prüfung vor der zu diesem Behufe eingesetzten Prüfungs - Commission für die Aspiranten des höheren Lehramts zu bestehen.

Von der Prüfung in der hebräischen Sprache sind die an den vorgenannten Lehranstalten angestellten Religionslehrer befreit, welche ihre theologische Bildung in den vorgeschriebenen theologischen Prüfungen bewährt haben müssen. Wenn dieselben aufser dem Unterricht in der Religionslehre und in der hebräischen Sprache noch andere Lehrfächer übernehmen wollen, haben sie sich in diesen einer neuen Prüfung bei der genannten Commission zu unterwerfen.

Elementarlehrer an Realschulen sind der akademischen Prüfung nicht unterworfen, haben jedoch die Prüfung der Schulamts-Aspiranten zu bestehen.

§ 2.

Die Prüfungs-Commission hat ihren Sitz am Orte der Landes-Universität und besteht aus denjenigen ordentlichen Professoren der philosophischen Facultät, welche für Philosophie, Geschichte, classische, orientalische, germanische und romanische Philologie, für Mathematik, Physik, Chemie, Zoologie, Botanik und Mineralogie angestellt und von dem Ministerium des Innern zu Mitgliedern der Commission ernannt worden sind.

Sollten einzelne der genannten Wissenschaften zur Zeit nicht durch ordentliche Professoren vertreten sein, so bestimmt das Ministerium, wer zur Vervollständigung der Commission provisorisch oder definitiv in dieselbe eintreten soll.

§ 3.

Die Direction dieser Commission, welche dem Ministerium des Innern direct untergeben ist, führt entweder der Kanzler der Landes-Universität oder eines der Mitglieder der Commission, welches dazu vom Ministerium ernannt worden ist.

§ 4.

Die Commission ist als Ganzes nur thätig, wenn das Ministerium ein Gutachten von der Commission als solcher verlangt, oder wenn Anträge gestellt werden, welche eine Abänderung der gegenwärtigen Ordnung bezwecken. Bei der Entscheidung über Zulassung eines Examinanden wirken neben dem Director (eventuell dem Kanzler, wenn dieser nicht zugleich Director ist) nur diejenigen Mitglieder mit, welche die Prüfung vorzunehmen haben. Ebenso wird das Resultat der Prüfung nur von denjenigen Mitgliedern festgestellt, welche bei der Prüfung mitgewirkt haben.

§ 5.

Die Prüfungen der Lehramts - Aspiranten sind verschieden je nach dem Standpuncte, von welchem aus sie gemacht werden. Da die Unterrichtsfächer als Wissenschaften betrachtet zu vier Gruppen zusammentreten, deren Glieder der Natur der Sache nach in näherer Beziehung zu einander stehen, so werden, den Hauptfächern dieser Gruppen entsprechend, vier Standpuncte unterschieden. Die Prüfung kann demnach gemacht werden: 1) vom Standpuncte der classischen Sprachen; oder 2) vom Standpuncte der modernen Sprachen; oder 3) vom Standpuncte der Mathematik; oder endlich 4) vom Standpuncte der Naturwissenschaften. Jeder Examinand hat daher in seinem an den Director der Commission zu richtenden Gesuche anzugeben, von welchem Standpuncte, d. i. für welche Gruppe von Unterrichtsfächern, er die Prüfung zu bestehen gedenkt.

§ 6.

Für jede der vier Gruppen zerfällt das Examen in eine Vorprüfung und in eine Fachprüfung. Die Vorprüfung kann frühestens im Anfange des

fünften Semesters, die Fachprüfung frühestens ein Jahr nach bestandener Vorprüfung, also frühestens im Anfange des siebenten Studien-Semesters, gemacht werden.

§ 7.

Wer sich der Vorprüfung zu unterziehen beabsichtigt, hat am Schlusse des vorhergehenden Semesters sich in einer an den Director der Commission zu richtenden schriftlichen Eingabe zu melden und derselben beizulegen:

a) das Maturitätszeugnis eines Gymnasiums;
b) den Nachweis, dass er vier Semester lang eine Universität oder eine der Universität gleichstehende Lehranstalt besucht hat;
c) ein Sittenzeugnis der Behörden der besuchten Lehranstalten;
d) eventuell amtliche Zeugnisse über das sittliche Verhalten während der zwischen der Maturitätsprüfung und der Meldung zur Vorprüfung liegenden, etwa nicht auf Lehranstalten zugebrachten Zeit;
e) Quittung des Universitäts-Rentams über die für die Vorprüfung zu zahlende Gebühr, welche bei der Prüfung in den classischen und modernen Sprachen 12 fl., bei der Prüfung in der Mathematik und den Naturwissenschaften 15 fl. beträgt.

§ 8.

Wer sich der Fachprüfung zu unterziehen beabsichtigt, hat sich dazu gleichfalls am Schlusse des vorhergehenden Semesters in einer an den Director der Commission zu richtenden schriftlichen Eingabe unter Bezugnahme auf die von ihm bestandene Vorprüfung zu melden und dieser Eingabe beizulegen:

a) eine mit Benutzung aller zugänglichen literarischen Hülfsmittel gefertigte Abhandlung über ein wissenschaftliches Thema aus dem Hauptfache derjenigen Gruppe von Unterrichtsfächern (§ 5), wofür er das Examen bestehen will;
b) den Nachweis, dass er während mindestens zweier weiteren Semester nach absolvirter Vorprüfung (§ 6) eine Universität oder eine der Universität gleichstehende Lehranstalt besucht hat;
c) ein Abgangszeugnis der Behörden der besuchten Lehranstalten;
d) eventuell amtliche Zeugnisse über das sittliche Verhalten während der seit absolvirter Vorprüfung verstrichenen, etwa nicht auf Lehranstalten zugebrachten Zeit;
e) Quittung des Universitäts-Rentamts über die für die Fachprüfung zu zahlende Gebühr, welche bei der Prüfung in den classischen Sprachen 16 fl., bei der in den modernen Sprachen 13 fl., bei der in der Mathematik 13 fl., bei der in der Naturwissenschaft 22 fl. beträgt.

I. Die Vorprüfung.

§ 9.

In allen vier Gruppen (§ 5) umfasst die Vorprüfung diejenigen Wissenschaften, worin der Examinand zwar nicht Lehrfähigkeit, aber mehr oder weniger eingehende Kenntnisse nachzuweisen hat, weil diese Disciplinen theils mit den Hauptfächern der verschiedenen Gruppen im engsten Zusammenhange stehen, theils aber ein nothwendiges Erfordernis zu derjenigen, durch die Maturitätsprüfung nicht zu garantirenden, wissenschaftlichen Bildung ausmachen, die jeder besitzen muss, der an einer höheren Lehranstalt als Lehrer, in welchen Unterrichtsfächern immer, wirken will.

§ 10.

Für die Gruppe der classischen Sprachen erstreckt sich die Vorprüfung auf Philosophie, Mathematik, und je nach der Wahl des Examinanden auf Sanskrit oder Hebräisch. Die philosophische Prüfung umfasst insbesondere Logik, Psychologie, Pädagogik und Geschichte der Philosophie, und zwar wird bei letzterer eine genauere Kenntnis der griechisch-römischen Philosophie verlangt. Die Prüfung der Mathematik beschränkt sich auf diejenigen Theile der Mathematik, die auf Gymnasien gelehrt werden, soll aber im Unterschiede von der mathematischen Prüfung bei dem Abiturienten-Examen auch eine Einsicht in den pädagogischen Werth der Mathematik als Unterrichtsfach darthun. Die Prüfung im Sanskrit beschränkt sich auf die Grammatik des epischen Sanskrit und auf die Fähigkeit, eine leichtere Stelle der indischen Epen zu verstehen. Die Prüfung im Hebräischen erstreckt sich auf die hebräische Grammatik und auf die Fähigkeit, die historischen Bücher des alten Testamentes zu verstehen. Selbstverständlich ist es jedem Examinanden gestattet, sich sowohl im Sanskrit, als auch im Hebräischen prüfen zu lassen.

§ 11.

Für die Gruppe der modernen Sprachen erstreckt sich die Vorprüfung auf Philosophie, classische Sprachen und Mathematik. Die Forderungen in der Philosophie sind dieselben wie in § 10, nur dass die dort gestellten höheren Forderungen bezüglich der griechisch - römischen Philosophie fortfallen. Die Prüfung in den classischen Sprachen beschränkt sich auf die griechischen und lateinischen Schulschriftsteller, soll aber im Unterschiede von den entsprechenden Prüfungen bei dem Abiturienten - Examen auch eine Einsicht in den pädagogischen Werth der classischen Sprachen als Unterrichtsfach und der einzelnen Schulschriftsteller insbesondere darthun. Die Forderungen in der Mathematik sind dieselben wie in § 10.

§ 12.

Für die Gruppe der Mathematik erstreckt sich die Vorprüfung auf Philosophie, Geschichte, die lateinische und deutsche Sprache. Die Forderungen in der Philosophie sind dieselben, wie in § 11. Die Prüfung in der Geschichte hat eine übersichtliche Kenntnis der Universalgeschichte und eine genauere Kenntnis der neueren Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der Culturgeschichte darzuthun. Die Forderungen in der lateinischen Sprache sind dieselben wie in § 11; die in der deutschen Sprache beschränken sich auf die Kenntnis der Grammatik der neuhochdeutschen Sprache und auf die wichtigsten Thatsachen aus der Geschichte der deutschen Sprache.

§ 13.

Für die Gruppe der Naturwissenschaften erstreckt sich die Vorprüfung gleichfalls auf Philosophie, Geschichte, lateinische und deutsche Sprache. Die Forderungen sind dieselben wie in § 11 und 12.

§ 14.

Die Vorprüfung ist nur mündlich und wird möglichst früh im Anfange des Semesters öffentlich unter dem Vorsitze des Directors abgehalten. Examinatoren sind die für die betreffenden Fächer ernannten Mitglieder der Commission. Wenn für dasselbe Fach zwei Mitglieder in der Commission sitzen, so alterniren sie, sei es von Semester zu Semester, sei es von Prüfung zu Prüfung. Gleichzeitig können höchstens zwei Examinanden geprüft werden. Bei

einem Examinanden prüft jeder Examinator ½ bis ¾ Stunden, bei zwei Examinanden ¾ bis 1 Stunde.

§ 15.

Das Resultat der Prüfung, worüber ein Protocoll geführt wird, wird ausgedrückt durch die Nummern:

I = ausgezeichnet; II = sehr gut; III = gut: IV = genügend; V = ungenügend.

Wenn der Examinand auch nur in einem der drei Fächer ungenügend bestanden ist, so hat er die ganze Vorprüfung zu wiederholen. Dies kann frühestens beim nächsten Vorprüfungs-Termin geschehen, und es sind die Vorprüfungsgebühren dann von neuem zu bezahlen. Wenn der Examinand aber in allen drei Fächern bestanden ist, so wird auf Grund der in jedem Fache ertheilten Nummer in gemeinschaftlicher Berathung, bei der die Stimme des Directors im Falle der Stimmengleichheit entscheidet, eine Durchschnittsnummer gezogen. Das Ergebnis der Vorprüfung wird dem Examinaten mündlich eröffnet; das Protocoll aber bleibt bei den Acten, damit sein Inhalt später mit dem des Protocolls über die Fachprüfung vereinigt werden kann.

II. Die Fachprüfung.

§ 16.

In allen vier Gruppen (§ 5) umfasst die Fachprüfung diejenigen Wissenschaften, worin der Examinand seine Lehrfähigkeit nachweisen will. Eine oder mehrere derselben bilden das Hauptfach, die übrigen gelten als Nebenfächer. Die Forderungen in den Hauptfächern berücksichtigen, soweit es thunlich ist, den speciellen Studiengang der einzelnen Examinanden. Bei den Nebenfächern wird, soweit dies ausführbar ist, auf die speciellen Beziehungen derselben zum Hauptfache Rücksicht genommen.

§ 17.

Für die Gruppe der classischen Sprachen gilt als Hauptfach die classische Philologie; als Nebenfächer gelten: 1) die deutsche Grammatik und Literaturgeschichte; 2) die Geschichte. Dazu kommt noch eventuell nach dem Belieben der Examinanden als Nebenfach: 3) die hebräische Sprache.

Die Prüfung im Deutschen hat das grammatische Verständnis der deutschen Sprache in ihrer historischen Entwickelung und eine übersichtliche Kenntnis der deutschen Literaturgeschichte darzuthun. In der Geschichte wird eine eingehende Kenntnis der alten, besonders der griechischen und römischen Geschichte, sowie eine übersichtliche Kenntnis der mittleren und neueren Geschichte verlangt. Die eventuelle Prüfung im Hebräischen hat eine sichere Kenntnis der Grammatik und ein fertiges Verständnis der Bücher des alten Testaments darzuthun.

§ 18.

Für die Gruppe der modernen Sprachen gilt als Hauptfach das Französische und Englische; als Nebenfächer gelten: 1) die deutsche Grammatik und Literaturgeschichte; 2) die Geschichte. Dazu kommt noch eventuell nach dem Belieben des Examinanden als Nebenfach: 3) die hebräische Sprache.

Die Forderungen im Deutschen sind dieselben wie in § 17. In der Geschichte wird eine eingehende Kenntnis der mittleren und neueren Geschichte,

besonders der Franzosen und Engländer verlangt, während rücksichtlich der alten Geschichte eine übersichtliche Kenntnis genügt. Die Forderungen bei der eventuellen Prüfung im Hebräischen sind wie in § 17.

§ 19.

Für die Gruppe der Mathematik gilt als Hauptfach die Mathematik; als Nebenfächer gelten: 1) die Physik; 2) eine der vier übrigen Naturwissenschaften, also entweder Zoologie, oder Botanik, oder Mineralogie, oder Chemie, in welcher Beziehung die Wahl dem Examinanden überlassen bleibt.

Dazu kommt noch eventuell nach dem Belieben des Examinanden: 3) eine zweite der genannten vier Naturwissenschaften als Nebenfach.

In der Physik wird verlangt eine eingehende Kenntnis der physikalischen Gesetze und Erscheinungen und ihrer mathematischen Begründung. In der Zoologie wird verlangt Kenntnis der Grundzüge der allgemeinen Zoologie und der Charaktere der wichtigsten Familien. In der Botanik wird gleichfalls Kenntnis der Grundzüge der allgemeinen Botanik und der Charaktere der wichtigsten Familien verlangt. In der Mineralogie wird Kenntnis der Lehren der allgemeinen Mineralogie mit besonderer Berücksichtigung der krystallographischen Gesetze und Erscheinungen verlangt. In der Chemie endlich wird eine eingehende Kenntnis der chemischen Theorien und Erscheinungen erfordert.

§ 20.

Für die Gruppe der Naturwissenschaften gilt als Hauptfach je nach dem Belieben des Examinanden entweder a) Physik; oder b) Zoologie und Botanik; oder c) Mineralogie und Chemie.

Wenn a) Physik als Hauptfach gilt, so gelten als Nebenfächer: 1) die Mathematik; 2) die Chemie; 3) die Zoologie; 4) die Botanik; 5) die Mineralogie.

Die Forderungen in der Mathematik erstrecken sich in diesem Falle auf die Elementarmathematik und aufserdem auf die Anfänge der höheren Mathematik; analytische Geometrie, Differential- und Integralrechnung, analytische Mechanik. In der Chemie wird aufser dem in § 19 bemerkten auch einige Uebung in der praktischen Chemie verlangt. In der Zoologie und Botanik sind die Forderungen dieselben wie in § 19. In der Mineralogie aber wird aufser dem in § 19 bemerkten Kenntnis der Grundzüge der Geologie verlangt.

Wenn b) Zoologie und Botanik das Hauptfach bilden, so gelten als Nebenfächer: 1) die Mathematik; 2) die Physik; 3) die Chemie; 4) die Mineralogie.

In diesem Falle wird in der Mathematik aufser der Elementarmathematik nur die analytische Geometrie verlangt. In der Physik sind die Forderungen dieselben wie in § 19, nur dass von der Kenntnis der mathematischen Begründung vermittelst der höheren Mathematik abgesehen werden kann. In der Chemie sind die Forderungen dieselben wie oben sub a). In der Mineralogie wird aufser dem oben sub a) bemerkten noch Kenntnis der wichtigsten Lehren der speciellen Mineralogie verlangt; dagegen kann von einer genaueren Kenntnis der Krystallographie allenfalls abgesehen werden.

Wenn c) Mineralogie und Chemie das Hauptfach bilden, so gelten

als Nebenfächer: 1) die Mathematik; 2) die Physik; 3) die Zoologie; 4) die Botanik.

In diesem Falle sind die Forderungen in der Mathematik dieselben wie sub b); ebenso die in der Physik, nur dass auf die Beziehungen der Physik zur Chemie ein gröfseres Gewicht gelegt wird. In der Zoologie und Botanik wird dasselbe wie in § 19 verlangt, nur dass ein gröfseres Mafs positiven Wissens vorausgesetzt wird bezüglich der Kenntnis der Charaktere der Familien.

§ 21.

In allen Gruppen zerfällt die Fachprüfung in eine schriftliche und in eine mündliche Prüfung. Examinatoren sind bei beiden die für die betreffenden Fächer ernannten Mitglieder der Commission. Wenn für dasselbe Fach zwei Mitglieder in der Commission sitzen, so betheiligen sie sich an der Prüfung nach getroffener Vereinbarung.

A. Die schriftliche Prüfung.

§ 22.

Zu derselben wird der Examinand erst dann definitiv zugelassen, wenn die in § 8 a) erwähnte Abhandlung von dem betreffenden Fachexaminator für mindestens „genügend" erklärt worden ist. Den Termin der schriftlichen Prüfung setzt der Director nach vorangegangener Verständigung mit den Examinatoren an. Uebrigens muss die schriftliche Prüfung jedenfalls im Sommersemester vor Ende Mai, und im Wintersemester vor Ende November beendet sein.

§ 23.

Die schriftliche Prüfung findet, abgesehen von dem § 28 vorgesehenen Falle, unter Clausur statt, wobei die Aufsicht von denjenigen Examinatoren geführt wird, welche die Themata stellen. Unterschleife haben die Verwerfung der Arbeit und Zurücksetzung des Examinanden bis zum nächsten Termin zur Folge. Bei jeder Gruppe aber werden acht Clausurarbeiten verlangt; wozu eventuell eine neunte kommt in den §§ 17, 18, 19 vorgesehenen Fällen der Prüfung in einem nicht obligatorischen Nebenfache.

Für die Anfertigung jeder einzelnen Clausurarbeit sind 2, unter Umständen auch 3 Stunden gestattet.

§ 24.

Bei der Gruppe der classischen Sprachen werden fünf Clausurarbeiten über classische Philologie,[1]) zwei über deutsche Sprache und Literaturgeschichte, eine über Geschichte verlangt. Von den fünf erstgenannten Arbeiten sind drei nach der Bestimmung der Examinatoren in lateinischer Sprache abzufassen. Als neunte Arbeit kommt eventuell die hebräische hinzu.

§ 25.

Bei der Gruppe der modernen Sprachen werden fünf Clausurarbeiten über romanische Philologie,[2]) zwei über deutsche Sprache und Literatur-

---

[1]) Nämlich 1) über griechische und lateinische Grammatik; 2) über griechische Literaturgeschichte einschliefslich der Metrik; 3) über lateinische Literaturgeschichte einschliefslich der Metrik; 4) über griechische Alterthümer einschliefslich der Archäologie und Mythologie; 5) über römische Alterthümer einschliefslich der Archäologie und Mythologie.

[2]) Nämlich 1) über vergleichende Grammatik der romanischen Sprachen; 2) über fran-

geschichte, eine über mittlere oder neuere Geschichte verlangt. Von den fünf erstgenannten sind nach der Bestimmung des Examinators zwei in französischer, eine in englischer Sprache abzufassen. Als neunte Arbeit kommt eventuell die hebräische hinzu.

§ 26.

Bei der Gruppe der Mathematik werden vier Clausurarbeiten über Mathematik, drei über Physik, eine über die obligatorische Naturwissenschaft (s. § 19) verlangt, wozu eventuell als neunte die Clausurarbeit über eine zweite Naturwissenschaft kommt.

§ 27.

Bei der Gruppe der Naturwissenschaften werden verlangt:

a) wenn Physik Hauptfach ist: drei Arbeiten über Physik, eine über Mathematik, eine über Chemie, eine über Mineralogie, eine über Botanik, eine über Zoologie;

b) wenn Zoologie und Botanik Hauptfach ist: zwei Arbeiten über Zoologie, zwei über Botanik, eine über Mathematik, eine über Physik, eine über Mineralogie;

c) wenn Mineralogie und Chemie Hauptfach ist: zwei Arbeiten über Mineralogie, zwei über Chemie, eine über Mathematik, eine über Physik, eine über Zoologie, eine über Botanik.

§ 28.

Den Examinatoren in den Nebenfächern ist es gestattet, statt einer Clausurarbeit eine häusliche Arbeit machen zu lassen unter Benutzung literarischer Hülfsmittel; das Thema derselben, das sofort nach der Zulassung des Examinanden gestellt wird, muss jedoch so beschaffen sein, dass es der Examinand bis zum Schlusse der Clausurprüfung beantwortet haben kann.

§ 29.

Jede einzelne Clausur- (oder häusliche) Arbeit wird von dem betreffenden Examinator mit einer der im § 15 genannten Nummern censirt. Spätestens acht Tage nach dem Schlusse der Clausurprüfung schicken die Examinatoren die bei ihnen gefertigten Arbeiten, mit der Censur - Nummer versehen, dem Director ein. Dieser setzt, wenn alle Arbeiten mindestens die Note „genügend" erhalten haben, den Termin der mündlichen Prüfung an. Hat aber eine Arbeit die Note „ungenügend" erhalten, so theilt der Director dem Examinanden mit, dass er nicht bestanden sei. Die Wiederholung der schriftlichen Prüfung kann frühestens bei dem nächsten Fachprüfungs - Termine geschehen, und es sind die halben Fachprüfungs-Gebühren von Neuem zu entrichten.

B. Die mündliche Prüfung.

§ 30.

Die mündliche Prüfung findet öffentlich unter dem Vorsitze des Directors in der ersten Hälfte der Monate Juni und December statt. Gleichzeitig können höchstens zwei Examinanden geprüft werden. Bei einem Examinanden prüft jeder Examinator ½ bis 1 Stunde, bei zweien ¾ bis 1¼ Stunden.

---

zösische Grammatik; 3) über französische Literaturgeschichte; 4) über englische Grammatik; 5) über englische Literaturgeschichte.

§ 31.

Die mündliche Prüfung, bei welcher ein Protocoll geführt wird, in dem die ertheilten Nummern verzeichnet werden, gilt nur dann als bestanden, wenn der Examinand in jedem Fache mindestens die Note „genügend“ erhalten hat. Hat er in einem oder mehreren Nebenfächern die Note „ungenügend“ erhalten, so muss er die ganze mündliche Prüfung wiederholen. Hat er aber im Hauptfache „ungenügend“ bestanden, so muss er, einerlei ob er in den Nebenfächern genügt hat oder nicht, nicht blofs die ganze mündliche, sondern auch die ganze schriftliche Prüfung wiederholen. Diese Wiederholungen können frühestens beim nächsten Fachprüfungs-Termin stattfinden, und es sind dann im ersten Falle die halben, im zweiten die ganzen Fachprüfungs-Gebühren von Neuem zu entrichten.

§ 32.

Bei bestandener mündlicher Prüfung wird in gemeinschaftlicher Berathung eine Durchschnittsnummer erstens für das schriftliche Examen, zweitens für die mündliche Prüfung gezogen, wobei die durch Addition der einzelnen Nummern gefundene Summe mit der Zahl der Clausurarbeiten, beziehungsweise mit der Zahl der bei der mündlichen Prüfung betheiligten Examinatoren getheilt wird. Darauf wird die Durchschnittsnummer ermittelt, welche der Examinat im Ganzen haben soll. Sie wird gefunden, indem zusammenaddirt werden: 1) die Durchschnittsnummer der Vorprüfung; 2) die Nummer der nach § 8 a) eingelieferten Abhandlung; 3) die Durchschnittsnummer der schriftlichen-Prüfung; 4) die Durchschnittsnummer der mündlichen Prüfung, worauf die sich ergebende Zahl durch 4 dividirt wird. Bei etwaigen Meinungsverschiedenheiten entscheidet die Majorität, und bei Stimmengleichheit die Stimme des Directors. Nur wenn die so ermittelte Durchschnittsnummer III oder besser als III ist, wird der Examinat dem Grofsherzoglichen Ministerium als „unbedingt lehrfähig“ empfohlen zur Aufnahme unter die Zahl der Accessisten des höheren Lehramts. Ist die Durchschnittsnummer schlechter als III, so wird zwar auch die Zulassung zum Access beantragt, jedoch mit der Bemerkung, dass der Examinat die Lehrfähigkeit für die oberen Classen höherer Lehranstalten noch nicht nachgewiesen habe, also noch ein Ergänzungsexamen zu machen habe, um sich die unbedingte Lehrfähigkeit zu erwerben. Worin er dieses Ergänzungsexamen zu bestehen habe, bestimmen die Examinatoren in gemeinschaftlicher Berathung, deren Ergebnis im Protocoll aufgezeichnet und dem Examinaten mitgetheilt wird.

§ 33.

Wenn sich ein mit dieser Einschränkung zum Access empfohlener Examinat späterhin zu dem Ergänzungsexamen meldet, so hat er sich über seine Beschäftigung und sein sittliches Verhalten während der seit der Fachprüfung verflossenen Zeit auszuweisen und eine Quittung des Universitäts - Rentamts über die Ergänzungs - Prüfung beizubringen, welche die Hälfte der Fachprüfungs-Gebühr beträgt.

§ 34.

Die an das Ministerium des Innern auf Grund der Protocolle zu erstattenden Berichte über das Resultat der bestandenen Prüfungen werden vom Director der Commission concipirt und nur von denjenigen Mitgliedern der Commission signirt, welche bei der Vorprüfung und der Fachprüfung (eventuell

bei der Ergänzungs-Prüfung) betheiligt waren. Eine Abschrift des Berichts kann dem Examinaten auf seinen Wunsch mitgetheilt werden.

§ 35.

Wer in einer der verschiedenen Prüfungsstadien dreimal nicht bestanden ist, kann überhaupt nicht weiter zur Prüfung zugelassen werden.

§ 36.

Diese Ordnung tritt für diejenigen Studirenden, welche bei der Publication derselben im vierten oder in einem früheren Studien-Semester stehen, mit der Publication in Kraft. Den älteren Studirenden ist es jedoch gestattet, die Vorprüfung unmittelbar vor der Fachprüfung abzulegen, welche letztere jedoch auch für sie frühestens im Anfange des siebenten Semesters stattfinden kann.

Urkundlich Unserer eigenhändigen Unterschrift und beigedrückten Grofsherzoglichen Siegels.

Darmstadt, den 9. December 1868.

L U D W I G.

v. Dalwigk.

Bei dem im wesentlichen gleichartigen Entwickelungsgange, welchen die Gymnasien und Realschulen Deutschlands, insbesondere Norddeutschlands, genommen haben, ist es natürlich, dass auch die Einrichtung derjenigen Prüfungen, durch welche die wissenschaftliche Bildung des Lehrstandes garantirt werden soll, wesentliche Aehnlichkeit untereinander hat. In dem vorliegenden Falle musste es überdies der Giefsener Universität wichtig sein, die Zugänglichkeit zu Lehrstellen im preufsischen Staate, welche schon in den letzten Jahren sich wiederholt für die in Giefsen geprüften Lehramtscandidaten thatsächlich gezeigt hat, durch die bestimmte Normirung der Prüfungsordnung zu erhöhen, ja vielleicht bis zu einer, auch auf diesem Gebiete wünschenswerthen Reciprocität zu befestigen. Betrachten wir von diesem Gesichtspuncte aus die wichtigsten Puncte, in welcher die hessische Verordnung mit dem in Preufsen jetzt geltenden Reglement übereinstimmt oder von ihm abweicht, so ergibt sich leicht, dass die Verschiedenheiten grofsentheils mehr formeller Natur sind; bei manchen derselben wird man zu der Vermuthung veranlasst, dass dem bisherigen Herkommen gebührende Rechnung getragen und dass der Umstand von Einfluss gewesen ist, dass die Anzahl der Examinanden eine verhältnismäfsig kleinere ist.

Von denjenigen Männern, denen der Unterricht an Gymnasien oder Realschulen anvertraut werden soll, muss erfordert werden, dass sie auf einem Unterrichtsgebiete dieser Lehranstalten gründliche wissenschaftliche Studien gemacht haben; wenn hiernach in der wissenschaftlichen Prüfung bestimmte Fächer zu unterscheiden sind, so macht es doch sowohl der innere Zusammenhang des Unterrichtes an diesen Schulen als auch die praktischen Erfordernisse bei der Vertheilung der Lehrstunden unter die einzelnen Lehrkräfte zur Nothwendigkeit, dass die Abtheilung in einzelne Fächer nicht in so eng be-

grenzte Specialitäten hinabsteige, wie sie nur für Hochschulen geeignet ist. — Aufser der wissenschaftlichen Gründlichkeit in dem Gebiete der eigenen Wahl muss aber der Lehrer auch auf anderen Gebieten des Unterrichts diejenige allgemeine Kenntnis besitzen, welche es ihm möglich macht, deren Bedeutung für den Gymnasial-Unterricht zu würdigen und seinen eigenen Unterricht in richtigen Zusammenhang zu denselben zu stellen. — Die Genauigkeit der Prüfung und die Gerechtigkeit gegen die Examinanden macht es erforderlich, dass schriftliche und mündliche Prüfung verbunden werden. — Endlich nicht als unbedingt nothwendig lässt sich betrachten, aber in manchen praktischen Beziehungen als zweckmäfsig, dass das aus dem einzelnen Inhalte des Zeugnisses hervorgehende Gesammtergebnis nicht durch die blofse Approbation oder Reprobation abgeschlossen, sondern in ein bestimmt abgestuftes Urtheil zusammengefasst werde.

In diesen vier Puncten — Unterscheidung verschiedener Gebiete der Fachprüfung, Forderung der allgemeinen Bildung, Verbindung der schriftlichen und mündlichen Form der Prüfung, abgestuftes Urtheil über das Gesammtergebnis — stimmt die vorliegende hessische Verordnung mit der preufsischen Einrichtung überein; wohl aber zeigen sich Verschiedenheiten in der Ausführung dieser Gesichtspuncte.

Was zunächst die allgemeine Bildung betrifft, so lässt die hessische Verordnung dieselbe nicht durch die eigentliche Prüfung, sondern durch die „Vorprüfung" controliren. Durch diese Theilung der Prüfung in zwei Stadien wird auf den Studiengang derjenigen jungen Männer, welche sich dem Lehrfache widmen, ein indirecter Einfluss ausgeübt, über dessen Zweckmäfsigkeit sich rechten lässt; für eine erhebliche Zahl der Aspiranten eine Wohlthat, kann er wohl für die begabtesten und vorzüglichsten zu einer beengenden Fessel werden. Wahrscheinlich ist übrigens durch diese Einrichtung nur eine bisher schon bestehende Gewohnheit bestimmt normirt worden. — In Betreff der Gegenstände der Vorprüfung verdient es die vollste Anerkennung, dass versucht ist, den Gegensatz der philologisch-historischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Seite des Gymnasial-Unterrichtes dadurch zu ermäfsigen, dass von den Lehrern des einen Gebietes eine gewisse Kenntnis auf dem andern erfordert wird, ohne welche das Zusammenwirken zu einem gemeinsamen Ziele in hohem Grade erschwert wird. Wenn unter die Gegenstände der allgemeinen Bildung nicht, wie im preufsischen Reglement, die Prüfung über Religion mit aufgenommen ist, so ist dies wohl eine mittelbare Folge davon, dass der Religions-Unterricht auch als Fachprüfung nicht in den Bereich der vorliegenden Einrichtung fällt; an den hessischen Gymnasien und Realschulen wird fast durchgehends der Religions-Unterricht, evangelischer wie katholischer, nicht von Gymnasiallehrern, sondern von Geistlichen ertheilt.

In der Fachprüfung unterscheidet die hessische Verordnung die gleiche Zahl von Fächern, wie das preufsische Reglement, aber trifft in der Abgrenzung derselben mit dem preufsischen nicht zusammen. Das preufsische Reglement bestimmt bekanntlich als „die wissenschaftlichen Fächer, in denen eine facultas docendi erworben werden kann, 1) das philologisch-historische Fach, 2) das mathematisch-naturwissenschaftliche Fach, 3) Religion und Hebräisch, 4) die neueren Sprachen." Mit dem ersten und vierten dieser Fächer stimmt

das erste und zweite der hessischen Verordnung überein. Das dritte des preufsischen Reglements fehlt in der hessischen Verordnung, aus dem so eben bezeichneten Grunde. Wenn dagegen das zweite des preufsischen Reglements in zwei verschiedene getrennt ist, nämlich das dritte und vierte der hessischen Verordnung, so liegt wohl der Anlass darin, dass die Realschulen, in Hessen fast doppelt so zahlreich als die Gymnasien, eine besondere Berücksichtigung beanspruchen durften. — Auffallend ist es für den ersten Blick, dass bei der „Fachprüfung“ das Mafs der Anforderungen in den Nebenfächern bestimmt formulirt ist, aber nicht in dem Hauptfache. Da dieses Verfahren in der ganzen Verordnung gleichmäfsig eingehalten ist, so kann man es nicht als ein zufälliges Uebersehen, sondern muss es als Absicht betrachten. Eine Gefahr ist in dieser ausdrücklich gelassenen Lücke schwerlich zu sehen. Die Mafsbestimmungen für die Nebenfächer weisen mittelbar auf die andere Höhe hin, welche für das Hauptfach zu beanspruchen ist; und wenn für die Forderungen in dem Hauptfache auch irgend eine Formel gefunden, und wir wollen annehmen glücklich gefunden ist, so erfährt dieselbe doch bei verschiedenen Examinatoren sehr verschiedene Auffassung, und thatsächlich ist auch bei einer auf das genaueste normirten Mafsbestimmung die Geltung des Zeugnisses durch das Gewicht der unterschriebenen Namen bedingt, welche die Auffassung und Einhaltung der Norm verbürgen. — Dagegen ist nicht wohl zu erklären oder zu entschuldigen, dass der Geographie in der ganzen Verordnung gar nicht Erwähnung geschieht; der zweckmäfsigen Auslegung wird doch zu viel zugemuthet, wenn unter der Geschichte die Geographie ohne weiteres als mitbegriffen betrachtet werden soll.

In dem schriftlichen Theil der Fachprüfung beschränkt sich das preufsische Reglement nicht auf eine Abhandlung, sondern erfordert deren mindestens zwei, und legt Werth darauf, dass die Aufgaben dazu von der Prüfungs-Commission gestellt, nicht der Wahl des Candidaten überlassen werden, von welcher Regel nur in bestimmt begrenzten Fällen eine Ausnahme gestattet ist. Wahrscheinlich ist indessen der Unterschied nicht so grofs, als er zunächst erscheint. Die eigene Wahl des Themas seitens des Candidaten wird an einer Universität von mäfsigem Umfange, wie Giefsen es ist, gewöhnlich durch den Rath desselben Universitätslehrers bestimmt sein, der hernach die Fachprüfung zu halten hat, und eine Ergänzung zu der Wahl eines zur Prüfung nicht treffend genug gewählten Gegenstandes bilden die Clausurarbeiten, die freilich nur bei einer mäfsigen Anzahl von Candidaten sich in dieser Weise ausführen lassen.

Für die Ermittelung der Abstufungen in dem Gesammturtheil schreibt die hessische Verordnung im § 32 ein Rechnungsverfahren sehr genau vor. Ich zweifle nicht daran, dass dieses Verfahren wohl erwogen ist, auch nicht daran, dass es den Vorzug vor blofser Willkür hat; indessen kann ich mich in derartigen Fällen von der Besorgnis nicht los machen, dass das Rechnen auf ein Gebiet übertragen ist, auf welchem seine Unfehlbarkeit aufhört. Zur Correctur einer daraus sich ergebenden Unbilligkeit, nach welcher Seite es auch sei, wird immer der Inhalt des Zeugnisses selbst dienen; denn hoffentlich findet sich unter den Männern, welche einem Zeugnisse Folge zu geben haben, nicht leicht einer, der seinen Blick nur auf das aus dem Ganzen gezogene Ergebnis richtete.

Diese Bemerkungen zu einigen der hervortretendsten Puncte, die einer erschöpfenden Betrachtung der Sache nicht vorgreifen wollen, werden die oben ausgesprochene Ansicht rechtfertigen, dass durch die vorliegende Verordnung ein erfreulicher Schritt zur Einigung auf dem Gebiete des höheren Schulwesens gethan ist.

Berlin. H. Bonitz.

Wissenschaftliche Prüfungs-Commissionen im Königreich Preufsen.

Für das Jahr 1869 sind die wissenschaftlichen Prüfungs-Commissionen für das höhere Lehramt, wie folgt, zusammengesetzt:

1. für die Provinz Preufsen in Königsberg.

Ordentliche Mitglieder: Dr. Schrader, Provinzial-Schulrath, zugleich Director der Commission; Dr. Richelot, Geh. Regierungs-Rath und Prof.; Dr. Ueberweg, Prof.; Dr. Schade, Prof.; Dr. Nitzsch, Prof.; Dr. Voigt, Prof.

Aufserordentliche Mitglieder: Dr. Thiel, Prof. in Braunsberg; Dr. Zaddach, Prof.; Dr. Werther, Prof.; Dr. Schmidt, Realschuldirector.

2. für die Provinz Brandenburg in Berlin.

Ordentliche Mitglieder: Dr. Klix, Provinzial-Schulrath, zugleich Director der Commission; Dr. Hübner, Prof.; Dr. Schellbach, Prof.; Dr. Droysen, Prof.; Lic. Messner, Prof.; Dr. Herrig, Prof.; Dr. Kern, Gewerbeschuldirector und Prof.

Aufserordentliche Mitglieder: Dr. Braun, Prof.; Dr. Schneider, Prof.

3. für die Provinz Pommern in Greifswald.

Ordentliche Mitglieder: Dr. Grunert, Prof., zugleich Director der Commission; Dr. Bücheler, Prof.; Dr. George, Prof.; Dr. Hirsch, Prof.; Dr. Wieseler, Prof.; Dr. Höfer, Prof.

Aufserordentliche Mitglieder: Dr. Münter, Prof.; Dr. Schwanert, Prof.

4. für die Provinzen Schlesien und Posen in Breslau.

Ordentliche Mitglieder: Dr. Friedlieb, Prof., zugleich Director der Commission; Dr. Schultz, Prof.; Dr. Hertz, Prof.; Dr. Schröter, Prof.; Dr. Elvenich, Geh. Regierungs-Rath und Prof.; Dr. Rückert, Prof.; Dr. Junkmann, Prof.; Dr. Schmölders, Prof.

Aufserordentliche Mitglieder: Dr. Grube, Prof.; Dr. Löwig, Geh. Regierungs-Rath und Prof.

5. für die Provinz Sachsen in Halle.

Ordentliche Mitglieder: Dr. Kramer, Director der Franckischen Stiftungen und Prof., zugleich Director der Commission; Dr. Bernhardy, Geh. Regierungs-Rath und Prof.; Dr. Heine, Prof.; Dr. Erdmann, Prof.; Dr. Zacher, Prof.; Dr. Dümmler, Prof.; Dr. Wuttke, Prof.

Aufserordentliche Mitglieder: Dr. Giebel, Prof.; Dr. Heintz, Prof.; Dr. Böhmer, Prof.

6. für die Provinz Westfalen in Münster.

Ordentliche Mitglieder: Dr. Schultz, Provinzial-Schulrath, zugleich

Director der Commission; Dr. Winiewski, Geh. Regierungs-Rath und Prof.; Dr. Suffrian, Provinzial-Schulrath; Dr. Stöckl, Prof.; Dr. Heis, Prof.; Dr. Niehues, Prof.; Dr. Bisping, Prof.

Aufserordentliche Mitglieder: Dr. Smend, Consistorial-Rath; Dr. Storck Prof.; Dr. Hittorf, Prof.; Dr. ten Brink, Privatdocent.

7. für die Rheinprovinz in Bonn.

Ordentliche Mitglieder: Dr. Hilgers, Prof., zugleich Director der Commission; Dr. Krafft, Consistorial-Rath und Prof.; Dr. Jahn, Prof.; Dr. Lipschitz, Prof.; Dr. Knoodt, Prof.; Dr. v. Sybel, Prof.

Aufserordentliche Mitglieder: Dr. Simrock, Prof.; Dr. Hanstein, Prof.; Dr. Kekulé, Prof.; Dr Kortegarn, Instituts-Vorsteher.

8. für die Provinz Schleswig-Holstein in Kiel.

Ordentliche Mitglieder: Dr. Ribbeck, Prof., zugleich Director der Commission; Dr. Thaulow, Prof.; Dr. Weyer, Prof.; Dr. Weinhold, Prof.; Freiherr Dr. v. Gutschmid, Prof.; Dr. Weifs, Prof.

Aufserordentliche Mitglieder: Dr. Karsten, Prof.; Dr. Hensen; Dr Kirschner; Dr. K. A. Möbius; Jansen, Gymnasial-Subrector; Dr. Th. Möbius, Prof.

9. für die Provinz Hannover in Göttingen.

Ordentliche Mitglieder: Dr. Havemann, Prof., zugleich Director der Commission; Dr. Sauppe, Hofrath und Prof.; Dr. Lotze, Hofrath und Prof.; Dr. Schering, Prof.; Dr. W. Müller, Prof.; Dr. Th. Müller, Prof.; Dr. Ritschl, Prof.

Aufserordentliche Mitglieder: Dr. Keferstein, Prof.; Dr. v. Uslar, Professor.

10. für die Provinz Hessen-Nassau in Marburg.

Ordentliche Mitglieder: Dr. Henke, Prof., zugleich Director der Commission; Dr. Cäsar, Prof.; Dr. Schmidt, Prof.; Dr. Weifsenborn, Prof.; Dr. Stegmann, Prof.; Dr. Lucae, Prof.; Dr. Herrmann, Prof.; Dr. Justi I, Prof.

Aufserordentliche Mitglieder: Dr. Wigand, Prof.; Dr. Dunker, Prof.; Dr. Dietrich, Prof.

Der Minister der geistlichen Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten
v. Mühler.

AUSZÜGE AUS ZEITSCHRIFTEN, BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

Philologen-Versammlung in Amerika.

Aus New-York ist uns der Prospect einer dort beabsichtigten „convention of American Philologists“ zugegangen, den wir hiermit in Uebersetzung mittheilen:

Eine Versammlung amerikanischer Philologen soll in Poughkeepsie (New-York) Dienstag d. 27. Juli 1869 und die folgenden Tage gehalten

werden. Die Versammlung wird auf den Beschluss einer Zusammenkunft in der Universität New-York vom 13. Nov. 1868 berufen. — Die Organisation einer stehenden National-Gesellschaft für Beförderung philologischer Studien und Untersuchungen in Amerika soll angebahnt werden. — Abhandlungen in verschiedenen Zweigen der Philologie werden von ausgezeichneten amerikanischen Sprachgelehrten gelesen und discutirt werden. — Die noch übrige Zeit ist für die Discussion (unter andern) folgender Fragen bestimmt, die sich auf die Stellung beziehen, die die Sprachwissenschaft in unserem Erziehungssystem einzunehmen hat; auf die beste Methode philologischen Unterrichts und auf die Beförderung philologischer Literatur in Amerika.

1. Wie viel Zeit von dem Colleg-Cursus soll dem Sprachstudium eingeräumt werden?
2. Wie viel von dieser Zeit soll den modernen Sprachen gewidmet werden?
3. Soll man mit dem Studium der alten Sprachen oder mit dem des Französischen und Deutschen beginnen?
4. Welche Stellung soll dem Englischen in unsern Collegien (Universität) und anderen höheren Schulen gegeben werden?
5. Welches ist die ausgiebigste Methode für den Unterricht in den classischen Sprachen?
6. Welches System der Aussprache für Latein und Griechisch ist das beste?
7. Soll bei der Aussprache des classischen Griechisch der geschriebene Accent beobachtet werden? (NB. Die Engländer betonen das Griechische nach der Quantität.)
8. Welche wirksameren Mafsregeln können ergriffen werden, um die Sprachen der Indianer, der Ureinwohner Amerikas, zu erhalten?

Unterzeichnet ist dieser Prospect von 69 Docenten resp. Mitgliedern dortiger Universitäten und Colleges, 15 anderen Schulmännern, 15 Personen des geistlichen und anderer Stände.

Anmeldungen zu Vorträgen sind bis zum 1. Juli an den *Chairman of the Committee on Organisation Prof. Geo. F. Comfort (Care of Starper u. Bros) Franklin Square, New-York,* zu richten.

In den Blättern f. d. Bayer. Gymn. von Bauer und Friedlein, Bd. 5 S. 93 ff. findet sich ein Aufsatz über „Ludwig von Döderlein als Reformator des Gymnasiums in Erlangen“ von Dr. E. in A., auf welchen wir hinweisen zu sollen glauben. Der Verf. bedauert mit Recht, dass bis jetzt noch niemand eine Darstellung von dem Leben und Wirken des verdienten Mannes gegeben hat; er seinerseits beschränkt sich auf den in der Ueberschrift angedeuteten Gesichtspunct, und die Berechtigung, Döderlein als Reformator zu bezeichnen, wird trotz der grofsen Kürze des Schriftchens doch völlig klar. Der Inhalt des Ganzen trägt dazu bei, die Ansicht zu unterstützen, dass ein gedeihliches Schaffen in der Schule hauptsächlich von der persönlichen Tüchtigkeit des Lehrers abhängt.

SCHUL- UND PERSONALNOTIZEN.

Zum Andenken an Dr. Johannes Schulze. [1])

Als nach der Juli-Revolution Cousin nach Berlin gesandt wurde, um das preufsische Unterrichtswesen kennen zu lernen, schrieb er in seinem Bericht: „Ich habe das classische Land der Schulen und Casernen betreten.“ Ein Menschenalter später, nach dem letzten gewaltigen Umschwung der Dinge, sagte Renan in einer seiner Revuen: „Nicht das preufsische Zündnadelgewehr, die preufsischen Schullehrer haben bei Sadowa gesiegt.“ Keine gröfsere Ehrenerklärung konnten diese geistvollen und vorurtheilsfreisten Franzosen dem preufsischen Staate und seinen Einrichtungen geben zu verschiedenen Zeiten; es war eine glänzende Huldigung, zu der sich der stolze romanische Geist dem germanischen gegenüber gedrungen fühlte. Wem verdankt Preufsen den Ruhm, das classische Land der Schulen zu sein? Zunächst sind es die letzten zwanzig Jahre Friedrich Wilhelms III., die Zeiten eines stillen, doch nicht ohne Kampf durchgesetzten inneren Aufbaues, in denen sich die neue Einrichtung des Unterrichtswesens vollzogen hatte; es ist der unvergessliche Minister v. Altenstein, der seinem König zur Seite stand, und der nicht minder unvergessliche Mann, dessen Namen die Ueberschrift dieser Gedenktafel zeigt, der als pflichtgetreuer Beamter, als unerschütterlicher Berather und Freund seines Ministers, mit ihm manche schwere Schlacht des Geistes und der wichtigsten Entscheidung im Frieden geschlagen hat. Diese Männer haben dem Vaterlande die höchsten Güter, und sich dadurch eine Stelle in der preufsischen Geschichte gesichert. Für die Entwickelung des Staates ist es charakteristisch, dass Namen und Verwaltungsmaximen der Unterrichtsminister zum bezeichnenden Ausdrucke der Herrscherperioden geworden sind. Neben Friedrich dem Grofsen wirkte in seinem Sinne Zedlitz, für den Kant das Zeugnis ablegte, ihm als „aufgeklärten gültigen Richter“ seine Kritik der reinen Vernunft zu widmen; wie andererseits neben Friedrich Wilhelm II. und IV. Wöllner und Eichhorn, so neben Friedrich Wilhelm III. Altenstein mit seinen geistesverwandten Räthen. Unter diesen war keiner mehr „das Ministerium Altenstein“ als Johannes Schulze. Wenn das oft als Ruhm und kaum minder oft als Anklage ausgesprochen worden ist, so beweist das nur, er gehörte zu den bevorzugten Naturen, denen es verliehen ist, eine grofse geistige Richtung in sich zur persönlichen Darstellung zu bringen.

Johannes Hartwig Karl Schulze ward am 15. Januar 1786 zu Brüel in Mecklenburg-Schwerin geboren, sein Vater war herzoglicher Elbzollverwalter in Dömitz. Nach dessen frühem Tode wurde er der Domschule zu Schwerin übergeben, aber bald war er ihr entwachsen und fasste selbständig den Entschluss, die vorbereitenden Studien auf der anerkannten Lehranstalt zu Klosterberge bei Magdeburg zu vollenden, an deren Spitze damals der Director Strass stand. Hier eingeführt in die tiefere Kenntnis der antiken Welt, er-

---

[1]) Dieser Nekrolog ist zuerst in der hiesigen Spenerschen Zeitung (vom 6. und 7. März 1869 Nr. 55 und 56) veröffentlicht und wird mit Zustimmung des Herrn Verfassers von uns hier mitgetheilt.

füllte sich die Seele des frühreifen Jünglings mit diesen Lebensidealen, mit ihnen verbunden prägten sich ihm die Bilder seiner Lehrer ein, von denen er mit Pietät bis in die letzten Tage sprach. Zugleich auch die Vorliebe für die streng classischen Fürstenschulen und ihre Lehrweise. Ausgestattet mit einem bedeutenden Reichthum von Kenntnissen, im Vollgefühl wachsender Jugendkraft, eines auf das Höchste gerichteten Willens, begeistert, der äufsersten Anstrengung und Opfer fähig, wenn es die Verwirklichung seiner Ideale galt: so trat er in das Leben ein.

Im Jahre 1805 bezog er die Universität Halle, damals der Sammelplatz der talentvollsten und strebsamsten Jünglinge; denn hier lehrten die Restauratoren der Wissenschaft, F. A. Wolf und Schleiermacher. Die grofsartige Kühnheit des einen, der Tiefsinn, die dialectisch-sokratische Weise des andern wirkten zündend auf die jugendlichen Geister und erweckten sie zu neuer Erhebung für das classische Alterthum, für die Philosophie, neben der die Religion ihre Stelle wiederfand. Es war die glückliche Generation der um 1785 Geborenen, welchen Schulze selbst angehörte, mit der er zusammentraf; in ihr fand er Gesinnungsgenossen, mit denen ihn die innigste Freundschaft für das ganze Leben verbinden sollte, Boeckh, J. Bekker, K. Köpke, Bennewitz; auch Neander, Varnhagen, Jacob, und noch mancher andere später oft genannte studirte in Halle zu derselben Zeit. Den bestimmendsten Eindruck machte Schleiermachers Ethik. Schulze liebte es zu erzählen, mit welcher Spannung er dieser Abendvorlesung beigewohnt, wie er sie Stunden lang durchdacht habe, um dann schon vor Tagesanbruch, durch den Nachtwächter liefs er sich wecken, das Durchgearbeitete niederzuschreiben, und das Heft einer regelmäfsig folgenden Besprechung mit Boeckh zu Grunde zu legen. Hier empfing er die Richtung auf Philosophie, die sich bald dem Spinoza insbesondere zuwandte. Mit anderen Freunden machte er andere Studien, so der spanischen Sprache und Literatur mit K. Köpke. Die Romantik hatte eine allgemeinere Theilnahme an den wenig gekannten Dichtern des Südens hervorgerufen. War aber von moderner Poesie die Rede, so wirkten doch am mächtigsten durch dichterischen Zauber und nationale Gewalt Goethes und Schillers dramatische Gestalten, deren Darstellung durch die weimarischen Schauspieler auf der Bühne zu Lauchstädt ein Glanzpunct in der Erinnerung aller hallischen Studenten jener Zeit geblieben ist.

Mitten hinein in dieses Jugendleben fiel der Schlag von Jena, unter den Trümmern des Vaterlandes wurde die Universität begraben. Mit den übrigen Studenten wanderte Schulze in den Octobertagen 1806 von Halle aus, getrennt von seinen Freunden kam er mit der französischen Armee nach Berlin. Noch war hier seines Bleibens nicht. Er suchte eine Stelle, wo er wirken könne, und als er sich die Frage vorlegte, wo am liebsten, beantwortete er sie schon damals: „In Preufsen.“ Selbst in der Zerschmetterung des Staats glaubte er an das Preufsen der Zukunft. Nach einem kurzen Besuche in der Heimath zog es ihn wieder zurück nach dem mittleren Deutschland. Nachdem er im Herbst 1807 den Doctorgrad zu Leipzig erworben hatte, ging er 1808 nach Weimar, wo das ideale und volksthümliche Deutschland im engsten Raume und in den gröfsten Geistern fortlebte. Seinen Landsmann und Schulfreund Franz Passow, der am dortigen Gymnasium Lehrer war, suchte er auf; der Männer bedurfte die Zeit ja überall. Durch ihn ward er dem Geheimen Rathe v. Voigt bekannt, den er den ersten Gründer seiner Lebensstellung nannte. Dieser würdigte die

ganze Eigenthümlichkeit des rasch zum Manne gewordenen 22jährigen Jünglings und stellte ihn als Professor am Gymnasium zu Weimar an. Zugleich empfing er die kirchliche Ordination, da er fachmäfsig auch Theologie studirt hatte; und, wie es die dortigen Verhältnisse mit sich brachten, trat er in die Freimaurerloge ein. So war er geweiht für den Kreis Goethes und Wielands, Herders und Schillers.

Erglühend für die geistige Wiedergeburt des Vaterlandes hielt er, während Napoleon zu Erfurt über den Häuptern deutscher Fürsten thronte, eine Antrittsrede an die Jugend, deren heilige Pflicht es sei, sich durch Bildung und Uebung für das Werk der Befreiung vorzubereiten; an den unvergänglichen Denkmälern des Alterthums, in denen das Volksthümliche zusammenfalle mit dem Universalen, solle sich jeder strebende und ringende auferbauen. Auch von der Kanzel herab sprach er, auf welcher einst Herder gepredigt hatte. Als er 1810 eine Sammlung Predigten herausgab, schrieb er: „Es muss jeder, welcher ein Gefühl, und also Religion durch die Rede darzustellen versucht, die wissenschaftliche Einheit in sich tragen und mit den ihm durch die Wissenschaft gewordenen Anschauungen unsichtbar über seiner Darstellung schweben, um auch ihr die feste Haltung, die Klarheit, das in sich Beschlossene zu geben, was alle zum Gebiete des Erkennens unmittelbar gehörige Arbeiten als das schönste Gepräge an sich tragen." Hier, wie sein Leben hindurch, war es sein Bestreben, stets aus dem Ganzen, aus der umfassenden Idee herauszuarbeiten; Wissenschaft und Religion, Kunst und Vaterland verbanden sich in einem Brennpuncte. Für diese Ansicht zeugen auch seine ästhetischen Schriften jener Zeit, so die 1811 über Calderons standhaften Prinzen, der, durch Goethe einstudirt, von P. A. Wolf auf der weimarischen Bühne zuerst dargestellt wurde. Als Motto stellte er ihr Schleiermachers Worte voran: „Wenn die Philosophen werden religiös sein und Gott suchen wie Spinoza, und die Künstler fromm sein und Christum lieben wie Novalis, dann wird die grofse Auferstehung gefeiert werden für beide Welten." Goethes engern Kreis hat er nicht betreten; nicht weil er sich vor dem Genius nicht gebeugt hätte, sondern weil es seinem eigenartigen Charakter widerstrebte, den zahlreichen literarischen Hofstaat zu vermehren. Dennoch war er es, der Goethes lebhaften Wunsch, den er in der Schrift „Winckelmann und sein Jahrhundert" ausgesprochen hatte, das deutsche Volk möge endlich in den Besitz einer Gesammtausgabe der Werke des grofsen Mannes gelangen, verwirklichte. Bei seiner Gelehrsamkeit und Liebe zur plastischen Kunst war er der Berufene. In Verbindung mit Heinrich Meyer vollendete er das schwierige Unternehmen 1809 bis 1817. Vier glückliche Jahre verweilte er in Weimar, unter den günstigsten Verhältnissen, hochgeachtet von dem Herzoge Karl August und seiner Gemalin, wie in den benachbarten sächsisch-thüringischen Fürstenhäusern, wo ihm bis in die letzten Zeiten ein wohlwollendes Andenken bewahrt worden ist. Durch den besonderen Unterricht, den er den Söhnen Schillers wie des Ministers v. Voigt ertheilte, trat er zu diesen Familien in nahe Beziehung. Unter den dankbaren Schülern, die er sich auf dem Gymnasium zog, ist der gelehrte Göttling zu nennen, der ihm nur wenige Wochen im Tode vorangegangen ist.

Inzwischen waren grofse Veränderungen eingetreten, gröfsere bereiteten sich vor. Der Freiherr v. Dalberg, Grofsherzog von Frankfurt, einst kurmainzischer Schulrath und den weimarischen Kreisen eng vertraut, ein Mann

von hoher wissenschaftlicher Bildung, berief ihn 1812 als Professor der alten Literatur, dann als Director des Gymnasiums und Oberschul- und Studienrath nach Hanau. Von seiner bisherigen Stellung nahm Schulze Abschied in einer öffentlichen Rede, und in einer anderen, gehalten in der Loge, so energisch vaterländisch beide, dass die ganze Druckauflage jener eingezogen wurde, und auf diese hin der Herzog ihm vertraulich aussprach, er fürchte, ihn nicht schützen zu können. Zum Glück sollte es dessen nicht bedürfen; zunächst schützte ihn der Uebergang in frankfurtische Dienste, dann kam das Jahr 1813, die lang ersehnte Stunde schlug. Seine damals erscheinenden Schulreden, seine Reden an die wiedergeborenen Hessen, mancher Aufruf, manches Gedicht in den Zeitungen bezeugen seine gespannteste Theilnahme, für Görres gefürchteten „Mercur" schrieb auch er Artikel. In dieser Zeit begründete er eine Familie. 1815 heirathete er die verwittwete Frau Karoline Böhm, geborene Röfsler, die ihm zugleich einen jugendlichen Sohn zubrachte, auf dessen Leben er entscheidend eingewirkt hat; in diesem hat er den namhaften Arzt erzogen, der während der letzten Jahrzehnte das Leben seines zweiten Vaters bis zur Todesstunde mit seltener Treue gehütet hat.

Als die Befreiung vollendet war, zu Anfang des Jahres 1816, ward Schulze kurfürstlicher hessischer Oberschulrath, aber bald darauf als preufsischer Consistorial- und Schulrath an die neue Regierung zu Coblenz berufen. Hier schloss er mit seinem Amtsgenossen Max v. Schenkendorf eine innige Freundschaft, mit dem vaterländischen Dichter verband ihn gleiche Seelenstimmung. Leider nicht lange, denn schon im December hielt er ihm, „der in der Natur stets die Stimme des Ewigen gehört habe", die Grabrede. Auch war seine Zeit in Coblenz bald vorüber, denn schon im Juni 1818 ward er mit besonderer Hinweisung auf die Errichtung der neuen Universität in Bonn zum Geheimen Ober-Regierungsrath und vortragenden Rath in Berlin ernannt. Sein einstiger Wunsch ging in Erfüllung. Das wiedergeborene Preufsen eröffnete ihm einen Wirkungskreis, der Haupttheil seines Lebens begann.

Die grofsen Aufgaben des inneren Staatslebens, die Durchführung der in Sturm und Drang angefangenen Reformen, der Ausbau auf dem neugewonnenen Grunde erforderte die Anstrengung aller Kräfte. Ueber allen Reformen schwebte ein unabweisbarer wenn auch öfter verdunkelter Gedanke, ein neues Geschlecht müsse erzogen werden, reicher an allgemeinem Verständnis des Lebens, bewusster in seiner Wollensstärke, in seinem Können. Fast instinctiv warf sich die altpreufsische Zucht auf das Erziehungs- und Unterrichtswesen. Zuerst wurden dafür als eigene oberste Verwaltungsbehörde die Sectionen der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten von dem Ministerium des Innern abgezweigt und den Händen des Ministers von Altenstein im December 1817 anvertraut. Dieser war ein Mann hoher wissenschaftlicher Bildung. Neben den staatsmännischen Arbeiten hatte er sich aus der reinsten Neigung den Naturwissenschaften zugewendet, der Kenntnis des Orients, der Philosophie. Vor 1806 war er eifriger Zuhörer Fichtes gewesen, dessen Grundansichten er in seine Ueberzeugung aufgenommen hatte. Jetzt berief er zu den älteren Sectionsräthen Nicolovius und Süvern jüngere Arbeitskräfte, Frick, v. Seydewitz, dann J. Schulze, auf den er durch den Staatskanzler aufmerksam gemacht worden war. Bald nahm Schulze in seinem vertrauten Rathe die erste Stelle ein.

Selten mochte eine Verbindung der verschiedensten persönlichen Eigenschaften zu gemeinsamen staatsmännischen Zwecken glücklicher gewesen sein, als die des 16 Jahre älteren Ministers mit seinem 32jährigen Rathe. Einig waren beide Männer im Adel der Gesinnung, in der höchsten Anerkennung der Idee und der Nothwendigkeit einer freien Entwickelung des Geistes, ohne welche das Leben nirgend gedeihen könne. Verschiedener Ansicht mochten sie bisweilen in der Wahl der Mittel sein, mit denen das Ziel zu erreichen sei. Altenstein hatte etwas beschauliches, die Extreme liebte er nicht, noch entsprachen irgend so scheinende Schritte seinem Wesen; er war schweigsam, vorsichtig, diplomatisch gewandt, aber stets würdevoll. Seit lange heimisch in der politischen Welt, wusste er mit den unabweisbar gegebenen Factoren zu rechnen, er kannte die Personen, die Parteien und ihre Mittel. Er wusste, wie im Ergreifen des rechten Augenblicks zeige sich die Stärke auch wohl im unerschütterlichen Abwarten desselben; so entwickelte er eine klug berechnete cunctatorische Politik des Ausharrens, des Hinhaltens und Abwartens der Gegner, des Umschiffens der Klippen und Conflicte. War er retardirend und ward ihm das oft zum Vorwurf gemacht, so war die treibende Kraft sein jugendlicher Rath, der, immer Feuer und Flamme, bereit war, alles an alles zu setzen und die Stellung der Gegner mit Sturm zu nehmen. In der kühlen Stimmung des Alters sprach Schulze selbst seine Verwunderung über den rückhaltlosen Eifer aus, mit dem er damals in die Dinge hineingegangen sei. Aber freilich der treibenden Kraft bedurfte man, denn zugleich mit der schaffenden Thätigkeit regte sich die hemmende Gegenwirkung, die veraltetes zurückführen wollte, engherzige Befürchtungen erweckte oder, noch schlimmer, im Dienste fremder Politik stand. Schon bei dem ersten grofsen Werke sollte man das erfahren.

In dem Augenblicke, als die den Rheinlanden verheifsene Universität zu Bonn eröffnet werden sollte, waren die deutschen Hochschulen durch Sturdzas Memoir als Herd der Revolution bezeichnet worden. Als der König, vom Staatskanzler und den Ministern begleitet, zum Congress nach Aachen ging, hatten ihm in den rheinischen Städten verschiedene Deputationen ihren Dank ausgesprochen. Ungehalten über einige Berufungen, die ihm als höchst bedenklich dargestellt worden waren, hatte er den Dank zurückgewiesen, die Gründung selbst schien in Frage gestellt. Die Zeit drängte, der letzte Moment, wo die Cabinetsordre unterzeichnet werden musste, rückte heran, Altenstein rüstete sich zu einer nochmaligen Besprechung mit dem Staatskanzler. Bereits war Schulze zu Bonn in die neue Thätigkeit eingetreten, er lieferte ein erstes Probestück; alles, was sich nach dem Geschehenen sagen liefs, fasste er noch einmal in einer dringenden Denkschrift zusammen. Er begann zu schreiben, schrieb die ganze Nacht hindurch, des Morgens mit dem Glockenschlage war die Schrift in Altensteins, eine Stunde später in des Staatskanzlers Hand. Der König unterzeichnete die Cabinetsordre, die Universität war der neuen Provinz gerettet.

Gleichzeitig war ein anderer wichtiger Schritt geschehen, Hegel war aus Heidelberg nach Berlin berufen worden. Seine philosophische Lehre begann sich zu entfalten, und während des Altensteinschen Ministeriums die wissenschaftlichen Studien zu durchdringen. Diese Dialektik, die Architektonik des speculativen Idealismus machte sich die Geister unterthänig. Während der Minister bei Fichte stehen blieb und diese Bewegung gewähren liefs, in wel-

cher er eine Gegenströmung gegen beschränkende Einwirkungen sah, ging Schulze unmittelbar darauf ein. Hatte er früher unter dem Einflusse von Schleiermachers Auffassung von Religion und Wissenschaft gestanden, so vermochte er jetzt das alte Verhältnis zur Lehre und zum Lehrer nicht wieder zu finden. Es blieb darin etwas letztes, unfassbares zurück, was schliefslich subjectivistisch erschien, während die neue Schule mit der Verheifsung der vollen Objectivität auftrat. Ihr schloss er sich mit ganzer Kraft der Ueberzeugung an, auf sie schien alles frühere hingearbeitet zu haben, der Staatsmann ward des Philosophen Schüler. Nicht im allgemeinen Sinne, in Wirklichkeit safs er, gewiss ein seltener Anblick, zu seinen Füfsen. Mitten unter Acten und dringenden Geschäften des Tages fand er Zeit, zwei volle Jahre lang diese zweistündigen Abendvorlesungen zu hören. In der Regel schloss sich daran ein gemeinsamer Heimgang, auf welchem die vorgetragenen Gedanken eingehender besprochen wurden. Den ganzen Kreislauf der Vorlesungen und des Systems machte er durch.

Aber bald erhoben sich die verschiedensten Gegner zur Anklage gegen die neue Philosophie, und nicht das allein, auch gegen die hergebrachten Studien der alten Literatur auf den Gymnasien. Der nur beschränkten Gegner hätte man sich entschlagen können, aber die schlimmsten machten daraus eine Anklage auf Revolution. Der Bann der Karlsbader Beschlüsse war ausgesprochen, streng wurden die Universitäten durch die neuen Regierungsbevollmächtigten überwacht, Berlin zumal durch den Staatsrath Schultz, der eine vielberufene Rolle in der Zeit der demagogischen Umtriebe spielte. Ein Schützling des Fürsten Wittgenstein wähnte er nicht allein den akademischen Senat, auch die Räthe des Ministers, endlich diesen selbst einer unverantwortlichen Nachsicht gegen staatsgefährliche Pläne anklagen zu können. Den schwersten Verdacht suchte er auf das Ministerium zu werfen. In einer Anklageschrift, zu der Wittgenstein Beiträge geliefert hatte, führte er aus, wie das seit 1809 befolgte System des Unterrichts die alte Zucht und Sitte in Kirche und Staat untergrabe; die anmafslichen Universitäten müssen überwacht, die philosophische Facultät zur Vorschule gemacht, der theologischen ihr altes Uebergewicht wiedergegeben werden; auf den Gymnasien sollte man mehr auf Religion und auf naturwissenschaftliche und mechanische Studien hinleiten. Die theologische Richtung erschien hier in sonderbarem Bunde mit der materialistischen. Aber das alles konnte nur ein anderes Ministerium durchsetzen. Altenstein und seine Räthe, besonders Schulze, sollten weichen, und jenes aus feindlichen oder veralteten Männern zusammengesetzt werden; eine leitende Hauptstelle hatte der Staatsrath Schultz sich selbst vorbehalten. Schon hatte man eine in diesem Sinne gefasste Cabinetsordre vom 24. December 1820 in Händen. Doch zur Ausführung kam es nicht. Die Gegner geriethen in Reibungen, am Ende wagten sie den äufsersten Schritt nicht. Es war eine Rettung des preufsischen Geistes, die letzten Fäden dieser Intrigue lagen im Cabinet zu Wien, in den Händen Metternichs. Hier wusste man, wie Preufsen am verderblichsten in seiner Lebenswurzel zu verwunden sei.

Keineswegs war das der einzige Rückschlag; noch öfter wiederholte sich ähnliches. So als 1824 für Nicolovius als Director der Abtheilung des Unterrichts unerwartet Kamptz eingesetzt wurde; dann in anderer Weise 1830 kurz vor der Juli-Revolution. Immer wieder suchten die Gegner ihre Anklage, die neue Philosophie und das Ministerium gefährde Religion und Kirche, bis

an die Stufen des Thrones zu bringen. Da geschah es wohl, dass Friedrich Wilhelm III. selbst die Acten forderte, und nach deren Einsicht erklärte, die Entscheidung des Ministers und der Räthe habe seine volle Billigung. Aber auch unparteiische Stimmen erhoben sich; so bezeugte von seinem gewiss kirchlichen Standpuncte aus der wissenschaftliche Hofprediger Theremin, der 1824 ebenfalls in das Ministerium berufen wurde, für den Religions-Unterricht auf Gymnasien sei nie mehr geschehen als durch Altenstein.

Alle diese Angriffe vermochten indess das Organisationswerk der Jahre 1818 bis 1840 wohl zu stören, nicht zu zerstören. In dieser Zeit wurden eine Universität und 13 Gymnasien errichtet, wissenschaftliche Institute und Gebäude für verschiedene Universitäten neu begründet oder erweitert, Bibliotheken und Apparate für Gymnasien, Seminarien für einzelne Wissenschaften angelegt, die Examina der Schulamtscandidaten regulirt, die Lehrstellen vermehrt und verbessert, die Lehrpläne und Curse, das Programmenwesen umgestaltet; dieses, um die Lehrer zu Zeugnissen fortdauernder wissenschaftlicher Thätigkeit zu veranlassen. Auch grofse Kunstinstitute, wie das Museum, wurden damals begründet und Sammlungen angekauft, ebenso für die k. Bibliothek zu Berlin, deren Besitz auch durch bedeutende Erhöhung der Fonds vermehrt ward. Literarische Unternehmungen auf den verschiedensten Gebieten wurden unterstützt oder hervorgerufen, so die Jahrbücher für wissenschaftliche Kritik, lange eines der ersten kritischen Blätter. Und das alles geschah in unablässigem Kampfe mit dem „Mangel an disponiblen Mitteln", in einer Zeit, wo das Militairbudget über die Hälfte der Staatseinnahmen erforderte. Aber jene ungeahnte Steigerung der Kräfte und Leistungen, die rastlose Thätigkeit mit ihren Erfolgen ward hervorgerufen, welche die Nacheiferung des protestantischen Deutschland, endlich die Aufmerksamkeit und höchste Achtung des Auslandes erweckte. Damals begann man Preufsen als den Staat der Intelligenz zu bezeichnen, eben darum kam Cousin nach Berlin. Schulze hatte die Genugthuung, ihn durch die Hör- und Lehrsäle der Jugend zu führen.

Denn überall wirkte er mit, auf vielen Puncten allein, Universitäten und Gymnasien waren sein Decernat; wo der Unterricht das öffentliche Leben sonst noch berührte, vertrat er ihn. Im Jahre 1826 ward er Mitglied der Militärstudien-Commission, 1831 der Direction der allgemeinen Kriegsschule. Dadurch kam er den ausgezeichnetsten Militärs nahe; wie früher schon Gneisenau und Müffling, so trat er jetzt in freundschaftliche Beziehung zu Clausewitz, Rühle v. Lilienstern und Scharnhorst, später verkehrte er amtlich mit Radowitz und Höpfner. Die weiteste Uebersicht des öffentlichen Unterrichts und seines Einflusses auf das Volk und seine Bildung gewann er, überall beschäftigten ihn die höchsten Ideen in ihrer individuellsten Gestaltung. Er besafs die ausgedehnteste Kenntnis der Personen, von einem staunenswerthen Gedächtnisse unterstützt, den staatsmännischen Blick, aus der Masse der Berufenen den Auserwählten, den rechten Mann für die rechte Stelle zu finden. Freilich blieb die Anklage über Begünstigung Hegelscher Anhänger und Beeinträchtigung anderer Ueberzeugungen nicht aus. Aber das Schulbekenntnis war ihm gegenüber kein Freibrief, nur die Sache hat er walten, Beruf und Fähigkeit entscheiden lassen. In allen Fächern sind durch ihn Lehrer ersten Ranges angestellt worden, bisweilen entschiedene Bekämpfer der Hegelschen Lehre. Als in späterer Zeit die Gegner zeigten, wie sie wissenschaftliche Gerechtigkeit und Duldung verstanden und ausübten, hätten sie von seiner mafs-

vollen Haltung sehr viel lernen können. Waren seine Forderungen die strengsten, oft am meisten denen gegenüber, welchen er am gewogensten war, klang sein Ausspruch: „Arbeiten oder untergehen" schroff und hart; am härtesten war er gegen sich selbst. Tags in anstrengenden, stundenlangen Sessionen, der heifsesten Kämpfe voll, safs er Nachts oft bis der Morgen graute an seinen Actentisch gefesselt und gab den schwierigsten Entscheidungen die bleibende Form. Allein erledigte er eine lange Reihe von Sachen, die später mehrere Räthe theilten. So arbeitete er mit nie ermattender Rastlosigkeit Monate, Jahre lang, die Kraft des Geistes und Willens trugen ihn, und sein eiserner Körper ertrug diesen Willen. Krankheit gab es für ihn nicht, Erholungsreisen kannte er nicht. Es waren das seine glücklichsten, glänzendsten Zeiten, wenn er jedem Jahre einen Erfolg abrang. Aber zu tragen hatte er auch da, und mehr noch sollte folgen.

1831 starb Hegel. Dem Lehrer und Freunde ein wissenschaftliches Denkmal zu setzen, war der Gedanke, der Schulze zunächst erfüllte. Im Bunde mit anderen Freunden betrieb er die Herausgabe der Werke, die der Phänomenologie des Geistes übernahm er selbst. Auch diese pietätsvolle That hatte einen bedeutenden Erfolg. Neun Jahre später, im Mai 1840 starb sein theurer Altenstein, der baldige Tod des Königs war vorauszusehen. Schon in der letzten Zeit hatten manche Schwankungen die kommende Veränderung angekündigt; man wusste, vieles werde anders werden. Allerdings war das Preufsen von 1840 ein weit anderes, als jenes von 1820; auch darum, weil das innere Umbildungswerk im grofsen und ganzen durchgedrungen war. Doch andere Kräfte und Ziele traten in den Vordergrund, und in anderer Weise begann man sie zu verfolgen. Die kirchlichen Fragen, das nationale Bewusstsein, der politische Drang nach freierer Bewegung, alles hatte sich unendlich gesteigert und forderte seine Lösung.

Mit Eichhorn, dem ehemaligen Freunde Schleiermachers, dem Friedrich Wilhelm IV. das Ministerium des Cultus anvertraute, trat die allbekannte Gegenwirkung ein. In seiner Verwaltung concentrirten sich die Ansichten, welche gegen Altenstein feindlich gewesen waren. Schulze musste es erleben, dass unter den Augen des gegenwärtigen Ministers die gehässigsten Anklagen auf Irreleitung des Volks gegen den Vorgänger im Amte rücksichtslos in die Oeffentlichkeit geschleudert wurden. Ihn selbst, den Hauptträger der alten Richtung, dachte man dabei persönlich zu treffen. Bitterere Jahre als die von 1840 bis 1848 hatte er schwerlich gesehen. Das Steuer, das er so lange geführt hatte, ward aus seiner Hand genommen, ein Decernat nach dem andern verlor er; erst das der katholischen, dann der evangelischen Gymnasien, zuletzt fast jede Arbeit, jeden Einfluss, zum Theil unter tiefen Kränkungen. Die wichtigsten Dinge durch junge Assessoren abmachen zu lassen, gehörte zu Eichhorns Taktik. Es geschah, dass der Prinz von Preufsen diesem seine Misbilligung über die rücksichtslose Behandlung altverdienter Räthe seines Vaters offen aussprach. Zu der Zerstörung seines Lebenswerkes, denn darauf schien es abgesehen, kamen schwere häusliche Leiden. Seinen ältesten, eins hoffnungsvollen Sohn sah er in Jahre langer rettungsloser Krankheit hinwelken, von mehreren Kindern blieb ihm allein der nach dem Freunde Schenkendorf genannte jüngste Sohn Max erhalten. Als der älteste gestorben war, folgte ihm 1846, ebenfalls nach langem Leiden, die sie mit Dulderstärke getragen hatte, die Mutter und Gattin.

wischen steigerten sich die Anzeichen des nahenden Sturmes; immer
· trennten sich die Parteien, immer schärfer wurden die Conflicte, die
ıchten Formen reichten nicht mehr aus. Schulze war von der Noth-
eit einer Umwandelung überzeugt, doch auch für ihn brach die Fluth
8 überraschend, mit betäubender Gewalt herein. Schonungslos riss
: Gegner fort, aber auch die Institute des Friedens, die er lebenslang
hatte, schienen in ihren Grundlagen gefährdet. Freilich war es nicht
, aber als sich die leitenden Mächte wieder sammelten, musste man
rzeugen, der Verfassung, der Volksvertretung gegenüber, gehe es in
ı bureaukratischen Weise nicht mehr. Als auf die kurzen Sommer-
ien von 1848 im Herbst Ladenberg folgte, selbst ein Beamter der
hule, begannen die heftigen Kämpfe mit der andringenden Reaction.
ward zwar 1849 zum Dirigenten der Unterrichts-Abtheilung ernannt,
ıer darauf, als auf manchen nicht durchzusetzenden Wunsch, der die
ten Dinge betraf, hätte er verzichtet. Doch als 1850 an Ladenbergs
umer trat, geschah das Unverhoffte. Der streng kirchliche Minister
tigte Schulze den früheren Anklägern gegenüber; er unterschied den
ıd die Ueberzeugung. Bei aller Verschiedenheit der Standpuncte er-
r in ihm den pflichtgetreuen Berather von höchstem Werthe, der im
er vollen Tradition der Sachen und Personenkenntnis sei, wie keiner;
wo das kirchliche nicht mit zur Sprache kam, hielt er sich an seinen
o kam Schulze, wenigstens zum Theil, wieder in den Besitz seiner
ätigkeit, es bildete sich ein Verhältnis, das auf persönlicher Hochach-
ıte. Schulze selbst bezeugte, nächst Altenstein keinen Chef gehabt zu
nit dem er lieber gearbeitet hätte. 1852 ward er zum Rathe erster
rnannt.

Sommer 1858 war sein 50jähriges Dienstjubiläum. Er verliefs Berlin,
tiefer Stille zu verleben, jede Feier hatte er sich verbeten; dennoch
ı ihm die einlaufenden Glückwünsche und Schriften, wie zahlreiche
ichtige Verehrer er noch habe. Auch wurde ihm der Stern zum rothen
len zweiter Classe mit Brillanten verliehen. Gleich darauf im October
ınn die neue Aera. Unter dem Fürsten von Hohenzollern übernahm Hr. v.
n-Hollweg das Cultusministerium. Als Dirigent und ältester Rath be-
ihn Schulze im Namen der Beamten; er that es in tief bewegter, ein-
ılller Rede. Es war das letzte Wort, das er in den altgewohnten Räu-
prochen hat. Auch an ihn trat die Frage heran, ob es nach langer
Tagesarbeit nicht Zeit sei, an die Ruhe des Abends zu denken. Manche
ug musste eintreten. Sollte der 73jährige Mann, bei dem freilich nur
ıäfsigung des Feuers, nicht von Abnahme der Kräfte die Rede sein
noch einmal auf neue Formen eingehen? Mit der Resignation eines
erkannte er, seine Stunde habe geschlagen, er erbat und erhielt den
l.

zog er sich nach einem reichen Leben, dessen Inhalt und Freude Arbeit
war, auf ein stilles Dasein zurück, er, der so oft gesucht und um-
befragt und gehört worden war. Jetzt lebte er sich selbst und seiner
seinen Studien und Freunden. Vor allem kamen jene wieder zur Gel-
it der Staat seine ganze Kraft für das Leben der Wissenschaft in An-
enommen, hatten die eigenen zusammenhängenden wissenschaftlichen

Arbeiten aufhören müssen. Das letzte der Art hatte er für Winckelmann und Hegel gethan.

Doch stets hatte er in seiner ausgezeichneten Bibliothek, einer der gröfsten in hiesigem Privatbesitz, die reichsten Hülfsmittel zur Hand gehabt, länger als sechzig Jahre war sie der Gegenstand seiner sorgfältigsten Pflege gewesen, hier hatte er die Geister um sich gesammelt, in deren stilles Reich er, auch im Drange der Arbeit, in jedem freien Augenblick zurückkehrte. Namentlich die griechische Literatur beschäftigte ihn aufs neue; mit angestrengtem Eifer las er früh und spät Demosthenes und Thukydides, Sophokles und Plato, stets mit der Feder in der Hand. Kant und Hegel begleiteten ihn auf den nunmehr wiederholten Badereisen nach Franzensbad. Zahlreiche literarische Zusendungen befreundeter Gelehrten erhielten ihn in Verbindung mit den neuesten Leistungen der Gegenwart, ebenso die Sitzungen der Akademie der Wissenschaften, die ihn 1854 zu ihrem Ehrenmitgliede ernannt hatte. Niemals versäumte er die öffentlichen Acte der Universität; wie eng er sich ihr verbunden fühlte, bezeugt seine Theilnahme an ihrem Gottesdienste und der Abendmahlsfeier. Den lebhaftesten Antheil nahm er an den Berufsarbeiten und Studien seiner Söhne, den künstlerischen des jüngeren, des Stadtgerichtsraths M. Schulze, und den wissenschaftlichen des Professors und Geheimen Medizinalraths L. Böhm, beide in weiten Kreisen hochgeachtete Männer. Eine stille Abendstunde gehörte dem regelmäfsigen Verkehr mit seinen Freunden, denen er durch alle Wandlungen des Lebens ein immer gleich warmes Herz bewahrt hat. Es traf ihn schwer, als die ältesten, K. Köpke und Boeckh, der eine vier, der andere zwei Jahre vor ihm dahingingen. Auch mit anderen hervorragenden Männern traf er dann zusammen, er erneuerte die Bekanntschaft mit dem General v. Pfuel, dessen stoisch idealer Haltung er die höchste Achtung zollte. In allen Hauptpuncten waren sie einig, auch darin, wenn im Kampfe der Parteien die günstige Entscheidung grofser Probleme noch weit hinausgeschoben schien, dass alles nur eine Frage der Zeit sei.

So liefs er im Rückblick auf eine reiche Vergangenheit den Strom der Gegenwart an sich vorüberrauschen, an dessen Ufer er stand, das Auge weit hinaus in die Zukunft gerichtet. Aber darum verfolgte er die Wellenschläge des Tages mit nicht geringerer Aufmerksamkeit. Mit ungeschwächter Lebendigkeit, als stünde er noch mitten darin, erörterte er eingehend alles, was auf dem Gebiete des Unterrichts geschah, jedes einzelne Institut war ihm ans Herz gewachsen. Noch 1859 wurde er in die Commission zur Berathung über die Museen berufen. Zur höchsten Spannung steigerten ihn die grofsen politischen Conflicte, stolz gehoben fühlte er sich durch den mächtigen Umschwung von 1866. Dieses siegende Preufsen, wie es sich jetzt an seinem Lebensabend vor ihm ausdehnte, war jenes, das er in seiner Jugend geahnt, für das er die Mannskraft eingesetzt hatte; auch er hatte seinen vollen Antheil daran. Im Spätsommer des Jahres 1868 entschloss er sich endlich noch einmal zu einer neuen Arbeit, zur Sammlung seiner Lebenserinnerungen, bisher hatte er ein solches Ansinnen mit einer gewissen Entrüstung von sich gewiesen. „Ist es nicht genug, dass ich gehandelt habe,“ pflegte er zu sagen, „soll ich auch noch von mir sprechen?“ Doch manches konnte nur er wissen und sagen; er legte Hand ans Werk, noch in der letzten Stunde. Die alte Rastlosigkeit bewährte sich auch jetzt; Tag für Tag schrieb er, bis der Tod die Feder aus seiner noch nicht ermatteten Hand nahm.

Eigentliche Beschwerden des Alters hatte er nicht, es war, als wenn er es nicht an sich herankommen lasse, aber bei seiner breiten Brust, seinem starken Körper und der sitzenden Lebensart hatten schon in jüngeren Jahren wiederkehrende Athembeklemmungen die schlimmsten Befürchtungen erweckt; doch unter dem ärztlich überwachenden Auge seines älteren Sohnes wurde ihre Erfüllung abgewehrt. Aber diese Beängstigungen hatten sich festgesetzt, sie wuchsen in der Zeit der scharfen Winde. Oft, selbst in den Tagen der Fülle, hatte er von seinem baldigen Tode gesprochen; mitten in einer grofsen Thätigkeit schien ihn dann das Gefühl der Unzulänglichkeit des Irdischen mit allen Schauern zu ergreifen. Noch hatte er den 84. Geburtstag im Kreise der Seinen still und heiter verlebt, es ruhte auf ihm wie ein letzter milder Strahl der scheidenden Sonne. In der Mitte des Februar 1869 ward er von einem Anfall der Grippe heimgesucht, den er für tödtlich hielt. Am Morgen des 19. traten Zeichen ein, die das nahe Ende verkündeten, am Morgen des 20., zwischen 5 und 6 Uhr, war er, in seinem Lehnstuhl sitzend, sanft und schmerzlos entschlafen.

So schied er zehn Jahr nach einem Tagewerke, dessen Arbeiten zu denen gehören, deren schönstes Denkmal zu sein pflegt, dass man ohne des Begründers viel zu denken auf seinen Grundlagen fortbaut. Möge dem hier so sein, dann wird es gut stehen um das Vaterland. Schulze besafs darin eine grofsartige Selbstlosigkeit. „Thust du was gutes," das war sein Wahlspruch, „so wirf's ins Meer; sieht es kein Fisch, so sieht es doch Gott der Herr!" Und er hat vieles ins Meer geworfen. „Ich will keinen Dank, sondern die Sache!" sagte er. Es war ein Schild, mit dem er die vergifteten Pfeile abwehrte, die ihn treffen sollten. An einer grofsartig angelegten Natur kleine Schwächen suchen und finden ist eine klägliche Kunst und ein noch kläglicherer Ruhm. Die seinen lagen so offen da, er dachte nicht daran, sie armselig zu verdecken, weil er sich des Höchsten bewusst war; anders zu scheinen als er war, achtete er tief unter sich. Freilich glich seine Rede mitunter einem schwellenden Bergstrom, der mancherlei mit sich führt, gern schien er zu Donner und Blitz zu greifen, aber ein ruhiges zur Sache treffendes Wort konnte ihn tief bewegen, dann trat, wie nach Unwettern die Sonne, sein reines Wohlwollen, die Zartheit und unzerstörbare Güte seines Wesens um so mehr zu Tage. Feinde sind ihm nur jene gewesen, denen nicht anders wohl ist, als wo es recht eng ist. Ihn aber bewegte ein hoher freier Geist, der unerschütterliche Glaube an den einen Geist, der weht wo er will, der sich kund giebt in verschiedenen Gaben, an den Geist, den das Christenthum offenbar gemacht hat, den die forschende Wissenschaft zu erkennen sucht und suchen muss. Den Geist nicht zu dämpfen, war seine stete Rede.

Am 23. Februar ward der Erde gegeben, was ihr gehört. Der akademische Prediger Prof. Steinmeyer widmete dem Geschiedenen ein letztes Wort, tief ergreifend durch den Ton der Wahrheit und Ueberzeugung. Eine zahlreiche Trauergesellschaft hatte sich eingefunden, der Minister v. Mühler, der Unterstaatssecretär Lehnert und alle Räthe des Cultus-Ministeriums, die Minister a. D. v. Bethmann-Hollweg und v. Bernuth, der Chef der Kriegsakademie v. Etzel, der Präsident des Consistoriums Hegel, der Geh. Legationsrath Abeken, die Secretäre der Akademie der Wissenschaften, der Rector der Universität und viele Professoren aller Facultäten, Directoren und Lehrer der Gymnasien, Künstler, Abgeordnete des Landtags und eine städtische De-

putation. Es war der Ausdruck reinster Hochachtung. Alle waren einig in dem Bewusstsein, diesem Manne habe man aufsergewöhnliches zu danken. Auf dem Dorotheenstädtischen Friedhofe, unfern der Gräber seiner Frau und seines Sohnes, wurden die irdischen Reste bestattet, in derselben Erde, wo Fichte und Solger, Hegel und Boeckh ruhen.

„Voluit, quiescit! soll man einst auf mein Grab setzen, nichts weiter!" hat er oft gesagt. Bescheiden und grofsartig! Er war ein ganzer voller Mensch, er war es im idealen Sinne, und ausgerüstet mit seltener realer Kampfeskraft. Darum möchte man jene zwei Worte durch Goethe's Epitaph erläutern: „Dieser ist ein Mensch gewesen, und das heifst ein Kämpfer sein!" Ihm bleibt sein Antheil an dem unverwelklichen Kranze der preufsischen Geschichte. Möchten König und Vaterland zu allen Zeiten viele Kämpfer seines Gleichen finden!

Berlin. R. Köpke.

Personalnotizen

(zum Theil aus Stiehls Centralblatt entnommen).

Als ordentliche Lehrer wurden angestellt: a) *an Gymnasien:* Sch. C. Dr. Hannke in Colberg, Dr. Fielitz und Thümen in Stralsund, L. Bernowski aus Fürstenwalde am Friedr.-Wilh.Gymn. in Berlin, Sch. C. Finke in Guben, Dr. Brutowski am Marien-Gymn. in Posen, Wohlthat in Schrimm, L. Nawrath aus Leobschütz in Neifse, Sch. C. Simon in Oppeln, Rösler in Ratibor, Plange in Beuthen, Dr. Cuers aus Bromberg und Zander aus Cottbus in Liegnitz, L. Dr. Putzler aus Berlin in Görlitz, Sch. C. Dr. Walther in Lauban, Dr. Krichel in Heiligenstadt, Stier in Mühlhausen, Boikmann in Altona, Landois in Münster, L. Breitsprecher aus Neu-Ruppin in Dortmund, Sch. C. Rantz in Düren, L. Dr. Sirker aus Andernach und Sch. C. Schweikert in Coblenz, Sch. C. Buys in Bonn, Dr. Sassenfeld in Trier, Dr. Blümner und Dr. Engler als Collaboratoren am Maria-Magdalenen-Gymn. in Breslau, Dr. Stedefeldt als Adjunct in Pforta, Dr. C. Schmidt als Hülfslehrer in Bunzlau, E. Schmidt in Halberstadt.

b) *an Realschulen:* Sch. C. Dr. Schuler und Dr. Stüber in Rawicz, Dr. Metzger aus Norden in Göttingen, Rector Hengstenberg aus Wald in Elberfeld, Sch. C. Dr. Jansen in Wesel.

Befördert zu Oberlehrern: o. L. Dr. Fritsch und Dr. Meyer am Gymn. in Trier, o. L. Weidemann am Gymn. in Cleve, L. Eschusius aus Osterode an die Realschule in Halberstadt.

Versetzt resp. berufen: Oberl. Dr. Schmidt aus Halberstadt an die Realschule in Barmen.

Verliehen wurde das Prädicat *Oberlehrer* dem o. L. Kösler am Gymn. in Sagan.

Professor: dem Oberl. Dr. Gies am Gymn. in Fulda, dem Prorector Schöttler am Gymn. in Gütersloh, Oberl. Dr. Büchsenschütz am Friedr.-Gymn. in Berlin, dem Lehrer Dr. Fresenius an der höheren Bürgerschule in Frankfurt a. M.

Allerhöchst ernannt resp. bestätigt: Oberl. Dr. Schnatter zum Dir. des französischen Gymn. in Berlin, Oberl. Dr. Panten als Dir. der St. Johannes-Realschule in Danzig, Oberl. Fischer aus Hildesheim als Dir. der Realschule in Osnabrück, Rector Kämper als Rector der höheren Bürgerschule in Kerpen.

ERSTE ABTHEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die Grundzüge der in England beabsichtigten Reform höherer Schulen.

In dem 20. Bd. der Zeitschr. f. G. W. S. 1 ff. habe ich eine Darstellung von zwei alten englischen Schulen, in Eton und Rugby, gegeben, die auf officiellen Parlaments-Druckschriften beruhte. Es waren diese zu einem „report of Her Majesty's Commissioners" gehörig, der 1864 in London herausgegeben wurde. Während sich diese Commission auf die neun ältesten gymnasialen Anstalten beschränkt hatte (Eton, Winchester, Westminster, Charterhouse, St. Pauls, Merchant-Taylors, Harrow, Rugby, Shrewsbury), hat eine neue Commission, im December 1864 ernannt, die vielen ähnlichen Anstalten in Betracht gezogen, die in England zerstreut sind. Diese Commission, aus 12 angesehenen Männern von den verschiedensten Lebensstellungen zusammengesetzt, hat nun (1868) ihre grofse, schwierige Arbeit vollendet und im Druck erscheinen lassen. Ein Bruchstück aus derselben habe ich in den Jahrbüchern von Fleckeisen und Masius 1869, I excerpirt und zwar M. Arnolds Bericht über seine Wahrnehmungen in den höheren Schulen Deutschlands resp. Preufsens. Da die ganze englische Commissions-Denkschrift der Natur der Sache nach in Deutschland nur wenigen zugänglich sein wird,[1]) das Interesse aber für das englische Schulwesen in Deutschland durch einige allen bekannte Monographien sehr gewachsen ist,

[1]) Wie wenig von solchen englischen officiellen Schulberichten nach Deutschland dringt, zeigt eine Aeufserung von Prof. Dr. Stein, der in seinem sonst gelehrten Werke „Die innere Verwaltung, zweites Hauptgebiet: das Bildungswesen" noch im Jahre 1868 schreibt S. 331: „Eine englische Literatur über das Universitätswesen scheint nicht zu existiren." Von den Berichten der 1858 und 1861 ernannten Commissionen ist dem Hrn. Stein nichts zu Gesichte gekommen.

so sei es erlaubt, hier noch einige Mittheilungen aus dem I. Bande des neuen Berichts zu machen. Die lose Form der Mittheilungen, die dem Gange des weitschichtigen Materials zu folgen hatten, so wie einige Wiederholungen, die ebenfalls in dem Original ihre Erklärung finden, wolle man zu Gute halten. Die meisten critischen Bemerkungen, die durch die unvermeidliche Reflexion auf unsere so verschiedenen Schulverhältnisse sich aufdrängen, habe ich unterdrückt, um nichts überflüssiges zu thun. Die bei weitem interessanteste Beobachtung, die die nachfolgenden Blätter veranlassen, ist die, dass die Engländer mit Nothwendigkeit dazu getrieben werden, irgend eine centrale und provinziale Verwaltung der höheren Schulen einzurichten, nachdem sie auf Umwegen dieses Bedürfnis im Volksschulwesen schon im wesentlichen befriedigt haben. Wohl wehren sie sich, dass die höhere Verwaltung nicht zu viel Einfluss auf die einzelnen Schulen gewinnt. Und damit wehren sie nur etwas ab, was dem englischen Nationalcharakter durchaus widerspricht. Aber es ist schon viel und ein Zeichen, dass die Schulnoth hoch gestiegen ist, wenn die zwölf königlichen Commissare und ihre vielen trefflichen Gewährsmänner aus allen Theilen Englands die Sprödigkeit der einzelnen Schulen und Schulverwaltungen bis zu diesem Maſse von Klarheit und Entschiedenheit verurtheilen und eine einheitliche Verwaltung fordern.

Doch gehen wir zu dem Material selbst über.

Die Eltern der englischen Schüler, so führt die Commission aus, lassen sich gegenwärtig sondern in solche, die ihre Kinder bis zu 14, oder bis zu 16 oder bis zu 18—19 Jahren unterrichten lassen wollen. Diesen Stufen entsprechen nun die Bezeichnungen „Schulen 3. oder 2. oder 1. Grades“. Die letzteren Schulen 1. Grades werden entweder von denselben Eltern begehrt, die ihre Kinder nach Eton, Rugby u. s. w. schicken, d. h. von Vätern, die ein selbständiges Einkommen haben ohne eine besondere Arbeit zu treiben, oder auch von Gewerbetreibenden, die es ihnen gleich thun; diese Eltern wünschen die classischen Studien in ihrer jetzigen Hauptbedeutung zu erhalten, aber sie haben auch den lebhaften Wunsch, die Studien durch Mathematik, Naturwissenschaft und neuere Sprachen zu erweitern. Da diese Erweiterung ihre Grenzen haben muss, so müsste eine Bifurcation eintreten, eine moderne Abtheilung, wie sie in Cheltenham, Clifton u. a. schon besteht, aber der Besuch der Universitäten würde für solche Realisten dann in Frage gestellt. Die andere Klasse von Eltern, welche auf dieselben besten Schulen ihr Augenmerk richten, sind inbesondere die Geistlichen,

die Mediciner, die Rechtskundigen, kurz die unbemittelte Aristokratie; alle diese wünschen die Erziehung nicht durch neue Fächer zu erweitern, sondern hauptsächlich, sie wohlfeiler zu machen. Für sie ist es schmerzlich, dass die kleinen fundirten Gymnasial-Anstalten in ihrer unmittelbaren Nähe immer weniger im Stande sind, ihre Kinder zu bilden und dass sie deren Ausbildung in den wenigen grofsen kostspieligen Landesschulen suchen müssen.

Die Eltern, welche Schulen 2. Grades suchen, wollen das Griechische ausgeschlossen wissen, das Latein dulden sie wohl, aber es muss manches für moderne Bildung hinzutreten, um sie mit dem Lateinischen ganz auszusöhnen.

Die Schulen 3. Grades entsprechen einer viel tieferen socialen Stufe, aber einer desto zahlreicheren Bevölkerung von Pächtern, Krämern, gehobenen Handwerkern u. s. w. Sie verlangen recht guten Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen, wenn mehr, so wünschen sie es nur, damit ihre Kinder denen der Vornehmen nacheifern. Sie sind selbst zu wenig gebildet, um einen höheren Unterricht würdigen zu können.

Speciale oder Fachbildung wollte die Commission nicht befördern. Zu der allgemeinen Bildung aber dienen, wie sie ausführt: 1) Sprachstudium, 2) Mathematik, 3) Naturwissenschaft. Der wichtige Satz tritt an die Spitze, dass die „menschlichen" Objecte des Unterrichts, von denen das Sprachstudium der Anfang ist, eine gröfsere erziehende Kraft haben, als die „materialen". Nichts entwickelt und disciplinirt den ganzen Menschen so sehr, als dasjenige Studium, das den Lernenden befähigt, der anderen Gedanken zu verstehen, in ihre Gefühle einzudringen, ihr moralisches Urtheil zu würdigen. Nichts ist wahrer Bildung so zuwider, nichts so unvernünftig, als Engherzigkeit und Beschränktheit der Einsicht (narrowness of mind). Und nichts ist so geeignet, diese Engigkeit zu entfernen, als das klare Verständnis der Sprache, das die Gedanken anderer zu geläufigem Verständnis offen legt. Die Geschichte erschliefst sich wahrhaft erst dem späteren Lebensalter, das schon einige Begriffe von Politik hat. Geschichte und Literatur setzen also fort, was das Sprachstudium begonnen hat, die Ausbildung all' der Kräfte, durch die ein Mensch mit dem andern in Berührung kommt.

Was die Wahl der Sprachen betrifft, so hält die Commission das Griechische nur für die Schulen 1. Grades wesentlich, das Lateinische nimmt aus bekannten Gründen den ersten Rang ein. Die von der Commission befragten Männer waren freilich nicht ganz einstimmig über das Lateinische. Die befragten Lehrer priesen

es unbedingt, auch practische Männer rühmten seine Bildungskraft, weniger waren solche dafür, die das Lateinische nicht selbst kannten. Von diesen waren die meisten bestrebt, die (englische) Muttersprache mehr zum Unterrichtsgegenstand zu empfehlen, mit Hinweisung darauf, dass ja auch in Frankreich und Deutschland in den Schulen die Muttersprache betrieben werde. Das rhetorisch-practische Moment stand dabei im Vordergrund. Es fehlte nicht an Stimmen, die hervorhoben, man würde keine ordentlichen Lehrer in genügender Zahl finden, um das paradise lost oder ein Stück Shakespeares eben so gut zu behandeln, wie jetzt der Cäsar oder Virgil in den Schulen behandelt würde. Gewiss richtig. Was die Schulen 3. Grades betrifft, so sagt die Commission, erst sei eine tüchtige elementare Bildung zu erstreben, dann aber sei es durchaus gerathen, das Lateinische frisch anzufangen, schon um einen etwaigen Uebergang zu einer höheren Schule zu erleichtern. Von der Stellung des Französischen, Deutschen, Italienischen und der „Volkswirthschaft" soll hier nicht geredet werden. — Die Mathematik, sofern sie über das practische Rechnen hinausgeht, wurde von den befragten Zeugen nicht sehr warm empfohlen. Die Commission erklärt dies zum Theil so, dass in englischen Schulen der mathematische Unterricht nicht mit besonderem Erfolg gegeben werde. Der fast allgemein gebrauchte Euklid erweckt der Commission gerechte Bedenken, ob man an ihm ein geeignetes Schulbuch besitze. Doch findet sie die Gründe nicht heraus, warum die euklidische Methode der Modification bedarf, und schlägt nur vor, dem geometrischen Unterricht durch messen u. s. w. eine mehr correcte Form zu geben. Das Zeichnen wird von der Commission lebhaft empfohlen. Die Naturwissenschaften endlich sind in England seit einiger Zeit auch durch Universitätseinrichtungen sehr bevorzugt. Die von der Commission befragten Männer hoben den Werth der Naturstudien zur Schärfung der Beobachtungsgabe und in Anbetracht ihrer Anwendbarkeit im Leben u. s. w. sehr hervor. Auch die Commission ist dieser Meinung. Sie schlägt vor, mit der physikalischen Geographie diese Studien anzufangen und gelegentliche anderweitige Kenntnisse daran anzulehnen. Darauf solle beschreibende Pflanzenkunde oder zuweilen Zoologie folgen. Ferner bei genügender sonstiger Reife gehe man zu Experimental-Physik und Chemie über. Alles elementarisch, aber darum nicht oberflächlich. Zur Aufmunterung dieser Studien wünscht die Commission auch Universitäts-Prämien und Stipendien diesem Gegenstand zugewandt zu sehen.

Dem Religions-Unterricht widmet die Commission ein eigenes Capitel, wegen seiner Wichtigkeit und seiner eigenthümlich schwierigen Stellung. Es ist ihr unzweifelhaft, dass die Mehrzahl der Eltern ihre Kinder religiös gebildet wissen will und speciell das Lesen der Bibel in der Schule verlangt. Dagegen giebt es viele Eltern, die von dem Confessionell-Dogmatischen nichts hoffen, sowohl unter den anglikanischen Eltern, als unter den Dissenters. Aber sie müssen alle das Recht behalten, ihre Kinder von einem Religions-Unterricht zurückbehalten, der ihnen nicht gut scheint. Die Katholischen nehmen dies Recht gewöhnlich in Anspruch, auch manche Dissenters lehnen es ab, dass ihre Kinder den anglikanischen Katechismus lernen. Gerade gewissenhafte Eltern legen auf dieses Recht besonderen Werth. Klare Lösung dieser Schwierigkeiten würde in exclusiv-confessionellen Schulen oder in rein weltlichen Schulen, die allen Religions-Unterricht ausschliefsen, gefunden werden können. Die erstere Alternative ist für öffentliche Schulen in England bei dieser Mischung des Glaubens nach der Ansicht der Commission unmöglich. Die rein weltlichen Schulen sind versucht worden und werden von einigen ernsten Förderern der Erziehung zu allgemeiner Einführung empfohlen, aber die Commission findet doch, dass sie gewichtige Bedenken erregen. Das weltliche System würde die Zuneigung vieler religiösen Männer den Schulen entziehen und sie den confessionellen (Kirchen-) Schulen zuführen. Auch gute Lehrer würden abgeschreckt werden, wenn sie in der Ueberzeugung, die moralische Bildung sei wenigstens eben so wichtig als die intellectuelle, dennoch gezwungen würden, über die höchsten moralischen (religiösen) Angelegenheiten vor den Schülern zu schweigen. Der Ausfall des Religiösen aus dem Unterricht würde, sagt die Commission mit vollem Recht, von manchen trefflichen Erziehern als ein schwerer Verlust empfunden werden. Und bedenkt man, dass die Eltern von der Schule auch Charakterbildung verlangen, so ist es doppelt mislich, in der Praxis eine Grenze zu ziehen zwischen dem, was in der Schule weltlich und was religiös ist. Die Commission hält dafür, dass der Religions-Unterricht um so mehr bleiben müsse, als man nicht über neu zu stiftende Schulen verhandele, sondern über bestehende fundirte Schulen, in denen zum Theil seit 300 Jahren schon Religions-Unterricht stattgefunden habe. Auch wird die Commission dadurch in dieser Ansicht bestärkt, dass die befragten Sachverständigen berichten, die Lehrer seien durchweg schon jetzt liberal genug, den Eltern die Dispensation vom Religions-Unterricht zu gewähren.

Immerhin wünscht die Commission noch eine Beschwerde-Instanz für solche Eltern, die sich über confessionelle Angriffe von Lehrern (auch in anderen als den Religionsstunden) glaubten beklagen zu müssen. Wie sich in Internaten dieses Verhältnis etwas modificirt, sei hier übergangen.

Die Internate sind in England, auch bei der Commission, mehr geschätzt, als in Deutschland, doch hat die Commission einen freien Blick und will ihre Vorliebe für Internate nur auf gute Internate beschränken und auf Schulen von durchschnittlicher Beschaffenheit. Tagesschulen sind wohlfeiler als Internate, und gerade solche Tagesschulen 1. Grades sind für grofse Städte ein Bedürfnis. Noch weniger ist das Internat indicirt bei Schulen 2. und 3. Grades, wiewohl bei sehr dünner Bevölkerung auch dann zuweilen ein Bedürfnis nach einem solchen eintreten kann.

Die Commission unterscheidet nun Privatschulen von solchen, die in irgend einer Weise zum Besten anderer bestimmt und fundirt sind. Diese letzteren können nun von einzelnen oder Vereinen eingerichtet sein (proprietary-school) und dadurch möglicherweise gewisse Classen von Bewerbern ausschliefsen, oder überhaupt fundirte Schulen (endowed schools) sein, die diese Beschränkungen gewöhnlich nicht haben und damit den Namen öffentlicher Schulen verdienen. Diese Schulen sind auch mit einer Art von Aufsichtsbehörde umgeben. Aber wie die Schulen von mancherlei antiquirten Stiftungs-Clauseln gehemmt zu werden pflegen, so ist auch die Aufsichtsbehörde, das Curatorium (trustees) oft unfähig oder ungeneigt, sich um das Wohl der Schule zu kümmern. So kann man doch sagen, dass keine fundirte Schule in England ganz der Oeffentlichkeit angehört und ohne Einschränkung dem öffentlichen Wohl dient. Man kann nicht zu sehr betonen, dass die Absicht der Stifter nicht selten vereitelt wird durch den Mangel einer schleunigen, thätigen und zweckmäfsigen Controle, die die Wirksamkeit der Stiftung constatiren und auch durch Beseitigung veralteter Specialbestimmungen des Stifters allgemeine Ansichten zur Durchführung bringen könnte. Jetzt giebt es keine Mittel, die unvermeidlichen Aenderungen in solchen Stiftungsurkunden zu bewirken, als durch die Court of Chancery oder die Charity-Commission, oder durch Specialact des Parliaments.[1]) So thun manche Stiftungen

[1]) Der Lordkanzler ist Obervormund über alle milde Stiftungen und Hospitäler. Bei der Ueberbürdung dieses Beamten wurde seine Aufsicht bald unzureichend gefunden. Darum wurde 1853 durch die Charitable Trusts-Bill

eher Schaden, weil sie die Stiftung besserer Schulen an demselben Ort verhindern. Der endowed schools für den Unterricht, der über das Elementarische hinausgehen soll, gibt es in England gegen 782 unregelmäfsig zerstreut über das Land. Diese Zahl hat die Commission behandelt, die 9 alten Schulen (Eton, Rugby, Harrow, Westminster u. s. w.) waren schon von einer früheren Commission besonders erörtert worden. Das Gesammt-Netto-Einkommen der betreffenden Lateinschulen und höheren Schulen, die der Commission zur Kenntnis kommen, ist 195,184 Pf. Sterl. (=1,301,230 Thlr.). Das Brutto-Einkommen ist fast doppelt so grofs. Der jährliche Betrag von exhibitions (Preisen), auf welche diese Schulen Anspruch haben, beträgt aufserdem noch 95,100 Thlr. Das höchste Einkommen hat Christs Hospital (netto 140,000 Thlr. aufser den weitläufigen Gebäuden und Grund und Boden), die geringsten Stiftungen gehen bis zu 40 Thlrn. herab. Es sind 482 unter den Schulen, die aufser den Gebäuden ein Einkommen nicht über je 700 Thlr. haben.

Wie wunderlich die alten Stiftungsurkunden sind, geht aus einigen Beispielen hervor. So sollte der Lehrer zu einer gewissen Zeit von den Schülern ein Geschenk erhalten, um dafür einen Hahn zu kaufen. Den sollte er an einen Pfosten binden und die Schüler nach demselben werfen lassen. Der glückliche Werfer bekam den Hahn zum Eigenthum; fehlten alle, so gehörte das Thier dem Schulmeister. Auch fehlt es nicht an der Anweisung, dass die Schüler in allem, was sie innerhalb der Schulwände sprächen, sich nur des Lateinischen bedienen sollten. Manches ist nothwendigerweise geändert, aber ohne Princip, zufällig. Wenn man bedenkt, dass zwei Drittel aller Stiftungen über 200 Jahre alt sind, so ist gewiss, dass eine umfassende Reform nöthig wäre, um das zu erreichen, was die Stifter, wenn sie jetzt lebten, als ihre Absicht bezeichnen würden, denn die tiefsten Veränderungen sind seit jener Zeit in Wissenschaft, Religion, Politik und Literatur vor sich gegangen.

Auch bilden jetzt nur 153 von den 782 Schulen zur Universität vor, obschon diese Vorbildung einst fast überall in der Absicht der Stifter der Schulen lag, zu jenen 153 gehören 83, die jährlich kaum einen Studenten liefern.

Sodann geben jetzt 340 Schulen also 43 Proc. weder lateini-

---

für die nicht-katholischen Stiftungen eine Unterbehörde geschaffen. Die Grafschaftsgerichte verwalten die Stiftungen bis 30 £. Siehe Fischel, die Verfassung Englands S. 232 ff.

schen noch griechischen Unterricht, und meist ist der übrige Unterricht dann auch ohne grofsen Erfolg, so dass die meisten nur gewöhnliche Volksschulen sind. Von den übrigen sind 183 (23 Proc.) halb-gymnasial (semi-classical), d. h. sie lehren nur die allerersten Rudimente des Griechischen, oder auch das nicht einmal — (vielleicht einige Privatisten ausgenommen). Nur 209 Schulen, d. h. 27 Proc. sind gymnasiale Anstalten,[1]) und nur ein Drittel derselben lieferte wie oben bemerkt durchschnittlich jährlich einen Studenten. Wir würden sie also der Mehrzahl nach „Progymnasien" nennen. Herr Fitsch sagt, dass der classische Unterricht in der Mehrzahl der Lateinschulen illusorisch und unnütz sei und buchstäblich zu nichts führe, ja alles andre nützliche Studium hindere, so dass auch im Englischen, im Rechnen und in der Naturkunde der Standpunct dieser Schulen niedrig sei. In anderen Gegenden Englands, wo der commercielle Geist noch nicht so stark ist, steht es freilich besser mit dem altclassischen Unterricht und dem übrigen Unterricht überhaupt. Herr Green berichtet von Staffordshire und Warwickshire — Birmingham ausgenommen —: „Es gab nur ein oder zwei Schulen, in denen in englischer Geschichte und Literatur unterrichtet wurde, oder im Französischen oder in der Chemie so, dass etwas geleistet wurde. Im allgemeinen ist die Kenntnis des Lateinischen zugleich ein Mafsstab für das übrige Wissen. In allen Schulen waren im ganzen nur 97 Schüler, die, wenn beliebig viel Zeit gegeben und ein unbeschränkter Gebrauch des Lexikon verstattet würde, allein eine gewöhnliche Stelle im Cicero oder Virgil herausbringen würden. Die Fähigkeit, ins Lateinische zu übersetzen, fand ich fast überall geringer, als die aus dem Lateinischen zu übersetzen, und das Griechische stand hinter dem Lateinischen weiter zurück, als es in gewöhnlichen öffentlichen Schulen der Fall ist. Von der ganzen Schülerzahl würden nicht mehr als vier befähigt sein, nach ihrer Kenntnis im Lateinischen in die Prima zu Rugby aufgenommen zu werden. Was Mathematik angeht, so fand ich nur fünf Lateinschulen, in denen irgend ein Schüler über Euklid und elementare Algebra hinaus gegangen war. Diese fünf Schulen würden zusammen nicht mehr als 20 Schüler aufweisen, die die ebene Trigono-

---

[1]) Das heifst in Wirklichkeit, denn die Schulen selbst nehmen öfters den Mund sehr voll. In Yorkshire und Durham fand Hr. Fitsch allein 38 Anstalten, die griechisch und lateinisch und andere höhere Studien zu treiben vorgaben, aber man fand, dass keiner ihrer Schüler diese Studien wirklich trieb.

metrie getrieben hätten, und von den übrigen haben nur eine kleine Minorität sechs Bücher Euklids absolvirt. Ich sah auch Uebersetzungen aus dem Französischen ins Englische in allen Schulen, die darauf etwas zu halten schienen, wenn man aber im ganzen 20 Schüler annimmt, die eine Stelle aus einem gewöhnlichen französischen Autor selbständig so weit übersetzen konnten, dass sie überhaupt verständlich wurde, so ist das eine liberale Annahme."

Was den Religions-Unterricht betrifft, so ist in fast allen Lateinschulen derselbe anglikanisch. In den oberen Classen wird meist das griechische (neue) Testament, die evidences of christianity und die Kirchengeschichte behandelt, in den unteren Classen werden die historischen Theile der Bibel gelesen, zuweilen mit Erklärungen, oder es wird irgend ein einfaches Lesebuch gebraucht und der kirchliche Katechismus gelernt. Es wird geklagt, dass dies Lernen des Katechismus oft ein blofses Memoriren von Wörtern ohne Sinn und Verständnis sei. Mr. Bryce berichtet, dass die anglikanischen Schulen auch gewöhnlich von Nonconformisten besucht würden, und Nonconformisten - Schulen von Anglikanern. In Liverpool ist eine Anstalt der anglikanischen Richtung in den oberen Classen von 10 Proc., in den mittleren von 20 Proc., in den unteren von 30 Proc. Nonconformisten besucht, obwohl es in der Stadt recht angesehene Schulen gibt, die confessionslos sind (which recognize no distinctive religious teaching). Die Lateinschule zu Eccleston wird auch von Katholischen frei benutzt, in Colne sind ein Drittel Independenten, ein Drittel Wesleyaner und ein Drittel Anglikaner, dazu ein paar Katholiken. „Stand" hat einen Rector und ein Comité aus Unitariern, während die Hälfte der Tagesschüler der Kirche von England angehören, „Lane" ist in den Händen von Baptisten und Independenten, die Schüler sind Baptisten, Independenten, Anglikaner und Katholiken. Eine Schule zu Lancaster wird geleitet von Quäkern, die Schüler sind meist Anglikaner, Quäker sind gar nicht darin. Die Beschwerden über Gewissensdruck sind, wie oben schon erwähnt wurde, selten.

Die Commission bespricht die so häufige Stiftungsclausel, dass aller Unterricht umsonst gegeben werden solle. Viele Schulen sind in Ermangelung des Einkommens aus Schulgeld später, als alles theuer wurde, herunter gekommen. Eine Entscheidung eines Kanzlers (Eldon), dass die Schüler, welche mehr lernen wollten, als was in der Stiftungsurkunde etwa stand (z. B. aufser Latein und Griechisch noch Französisch, Rechnen u. s. w.), für diesen Unterricht etwas extra zahlen mussten, half einigen Schulen wieder auf, aber

es ist doch eine misliche Auskunft, die oft Unfrieden stiftet. Die Commission behauptet offen, dass die Freischule in Verbindung mit dem oft vorgesehenen freien Zutritt jedes Schülers ohne vorheriges Examen keine gute Schule aufkommen lässt. Ein wirklich guter Unterricht ist jetzt eine kostspielige Sache, die guten Lehrer wollen ein anständiges Einkommen haben, das die Stiftungen meist nicht aufbringen können, zumal da eine kleine Schule ohnehin theurer zu stehen kommt, als eine grofse. Wahrhaft schlagende Beispiele beweisen die üblen Folgen der ganz freien Aufnahme ohne Prüfung. Zu Brick konnten nur wenige in der untersten Classe lesen, das Dictirschreiben war in der ganzen Schule schlecht und viele Knaben hatten nie von der Themse oder von Europa gehört.

Die Commission sagt, dass wie jetzt die Dinge stehen, alle Classen der Gesellschaft, die jetzt die in Rede stehenden Schulen benutzen, im Stande und willig sind, jährlich 14—18 Thlr. Schulgeld zu zahlen, dass die meisten das doppelte, manche das dreifache geben können und wollen, wenn es sich um gute Schulen handelt. Uebergehen wir nun mehreres, um zu dem Capitel von den Lehrern zu kommen. Zunächst ist die Commission bemüht darauf hinzuweisen, wie isolirt die Schulen dadurch sind, dass über dem Rector und dem Verwaltungsrath (board of trustees) keine allgemeinere Behörde mehr steht. Die Lehrer selbst nun sind sehr verschieden gestellt, auch die Rectoren. Die idealen Anforderungen an die Rectoren und Lehrer, sagt die Commission, mögen der Discussion unterliegen, aber das scheint gewiss, dass keine solche Stellung mit Unverantwortlichkeit verträglich ist und dass der Lehrer der Schule wegen da ist. Das hohe Einkommen thut's nicht immer. Ein Rector irgendwo war unter der Voraussetzung ernannt, dass er eine Pension einrichtete. Aber er forderte so viel (800 Thlr.), dass niemand kam. Nur sechs Tagesschüler, alles junge und zahlende Schüler, bildeten die ganze Schule. Die Esstube der Pensionäre diente als Wagenremise, ein Schlafsaal als Billardstube. Ein anderer Rector sagte dem Agenten der Commission, es sei nicht der Mühe werth, die Schule in Folge höherer Anregung zu poussiren, insofern er ja von den 1350 Thlrn. der Stiftung und einigen kleinen Nebeneinnahmen schon leben könne. Zu Skipton hatte der Rector seinen Neffen und seinen Sohn angestellt und die Schule war äufserst verwahrlost. Zu Sedbari, einer Schule mit 4000 Thlrn. Einkommen, waren 13 Schüler und es schien, als ob diese Zahl noch reducirt werden würde, die Schulräume waren in

einem schmählichen Zustande, die Schüler, obwohl es offenbar war, dass man sie unterrichtet hatte, waren ohne Disciplin und warteten nur auf die Schulstipendien. Zu Bosworth (mit einem Einkommen von 5400 Thlrn.) lehrte der Rector nur drei Pensionäre und sonst niemand, der zweite Lehrer erschien nur, wenn er es für gut fand, der Prorector (usher[1]) unterrichtete in einer anderen niederen Dorfschule. In Thame waren zwei Lehrer, die zusammen 2000 Thlr. bekamen, der eine hatte auch noch ein Haus. Es fand sich aber in der Schule nur ein Schüler, während eine Privatanstalt ganz in der Nähe 80 Pensionäre und 40 Tagesschüler hatte, die weit mehr zahlten, als die fundirte Schule verlangte. Zu Witney war der Rector zufrieden damit, einen einzigen Knaben im Griechischen zu unterrichten. In manchen Schulen ist der invalide Zustand des Lehrers Ursache des Verfalls. So giebt es taube Rectoren und gelähmte. Oder das Verderben liegt darin, dass der Rector noch andere Aemter meist geistliche zugleich verwaltet, oder Zöglinge hält, die mit seiner sonstigen pädagogischen Stellung nicht in Verbindung stehen. Man hat dagegen das Recht, die Rectoren zu entlassen, oder die Lehrer einer jährlichen Wiederwahl zu unterwerfen, in Anwendung gebracht. Oft auch ist den Verwaltungsräthen Erlaubnis gegeben, Rectoren zu pensioniren, eine Maſsregel, die bei kleinem Stiftungsvermögen freilich bedenklich ist.

Was die Vorbildung der Lehrer betrifft, so hält die Commission dafür, dass für Stiftungsschulen, die zu Elementarschulen herabgesunken sind, ein studirter Mann, d. h. factisch ein Geistlicher, nicht erforderlich, ja nicht einmal wünschenswerth ist. Besser sei dann ein geringer gebildeter, aber mit seiner Aufgabe, mit der Kunst zu lehren, vollkommen vertrauter Mann, ein solcher, dem die Schule alles sei (also unsere Seminaristen). Mr. Fitsch sagt: „Einige von den schlechtesten Schulen, die ich in meinem Leben gesehen habe, wurden von Geistlichen gehalten; sie waren dem Namen nach gymnasiale Anstalten, aber es wurde dort kein Latein oder Griechisch gelehrt. Die angewandte Methode und die Resultate würden einem Hülfslehrer (Seminaristen) des 1. Jahrescursus Schande gemacht haben." Auch für die höheren Schulen findet es die Commission bedenklich, die Geistlichen so zu bevorzugen. Die Forderung eines Universitäts-Examens biete allerdings einige Garantie gegenüber

[1]) „Usher" ist das lateinische „ostiarius". Es lieſse sich mehreres darüber sagen, dass der unterste Kirchendiener allmählich zum Prorector der Schule avanciren konnte.

der Willkür der Verwaltungsräthe, noch mehr sei von einem Regierungs-Zeugnis zu halten, insofern damit nicht nur einige Kenntnisse, sondern auch Uebung im Unterrichten und in der Leitung einer Schule bezeugt werden. Es sei freilich bei den letzteren (seminaristisch gebildeten Lehrern) wieder eine Gefahr, dass sie bei ihren weniger gründlichen Kenntnissen oberflächliche Methodenreiter, mechanische Abrichter würden. Wenn also für die Schulen 1. Grades und die besten 2. Grades studirte Lehrer zu wählen seien, für die 3. Grades unstudirte Seminaristen am besten seien, so bleibe in der Mitte noch ein grofses Bedürfnis unbefriedigt.

Wir wenden uns zu dem VII. Capitel S. 571 ff., das sich ganz mit den Reformvorschlägen der Commission beschäftigt.

Der Staat, sagt die Commission, muss die fundirten Schulen, als die zunächst für öffentliche Zwecke bestimmt sind, auch zunächst reformiren. Er hat das Recht, wenn auch mit Pietät gegen den Willen des Stifters, die Form der Stiftung nach den gegenwärtigen Verhältnissen umzugestalten. Die Befreiung der Schüler vom Schulgeld muss zunächst als allgemeine Regel in Fortfall kommen, wobei es immer noch erforderlich bleibt, arme fleifsige und talentvolle Schüler umsonst zu erziehen.

Der Studiengang muss für Schulen verschiedener Grade verschieden sein, nämlich schon principiell, nicht aus Noth. Um die Schulen den Bedürfnissen der Oertlichkeit anzupassen, muss England in Districte eingetheilt werden, und da die counties zu klein sind, so werden 11 Theile nach den registrar-general-Bezirken vorgeschlagen, von denen jeder ungefähr so viel Einwohner zählt, als eine Provinz in Preufsen. In jeder solchen Provinz wird dann die Zahl der Schulen jedes Grades festzustellen sein, je nach Bedürfnis. Eine Provinzialbehörde, deren Errichtung Bedürfnis ist, muss auch hierüber entscheiden. Das Lebensalter, dem die Schulen dienen sollen, muss fest stehen, die Curatorien setzen die Höhe des Schulgeldes fest, die Lehrer wählen die Schulbücher, setzen Methode und Organisation in erster Instanz fest. Eine sorgfältige Untersuchung hat der Commission gezeigt, dass in Bezug auf Religions-Unterricht die Stifter der Schulen kein particulares theologisches System haben stützen wollen, sondern fast überall diesen Unterricht nur als hervorragenden Theil einer liberalen Erziehung angesehen wissen wollten. Der Respect gegen die religiösen Ueberzeugung anderer ist so tief in die englische Gesetzgebung eingedrungen, dass ein Verschliefsen der Schulen gegen bestimmte Glaubensbekenntnisse nicht angeht und kein Anlass ist, von der Gewis-

sensfreiheit in diesem Punkte abzuweichen. Einige Schulen sind indess anders gestellt, so einige römisch-katholische Schulen, seit der Zeit der Königin Maria I. entstanden, sofern sie in lebendiger ausschliefslicher Verbindung mit der katholischen Kirche geblieben sind, ebenso mehrere Domschulen der anglikanischen Kirche, deren Verwaltung der Kirche verbleiben muss. In allen öffentlichen Schulen muss es den Eltern freistehen, die Kinder aus dem Unterricht in der Religion, der von einem Lehrer anderer Confession gegeben wird, zurückzubehalten, auch, wie früher hinzugefügt wurde, muss ihnen der Beschwerdeweg (zum Provinzialschul-Board) über anderweitige religiöse Belästigung ihrer Schüler freistehen. Aber der Lehrer muss principiell volle Freiheit haben, seinen Standpunct zu vertreten. In einem Internat muss der Rector sogar verlangen können, dass sich alle Zöglinge seiner religiösen Pflege anvertrauen. In Gewissensfällen muss der Vater seinen Sohn anderswo unterbringen.

Die Commission will ferner zugestanden wissen, dass die Verwaltungsräthe nicht nothwendig Anglikaner sein müssen, auch, dass die Lehrer nicht alle ordinirte Geistliche zu sein brauchen. Sie will die absolute Befreiung vom Schulgeldzahlen, gestützt auf die Vota der sachverständigen Männer (darunter ist der Philosoph John Stuart Mill), abschaffen und den Gratis-Unterricht nur auf Grund von sittlichen Ansprüchen gewähren in einzelnen Fällen. Die privilegirten Schüler in Internaten sollen ihre oft sehr kränkenden Privilegien verlieren, zumal da der Begriff der Armuth so schwer festzustellen ist. Es soll vermieden werden, den Lehrern ein fixirtes Einkommen zu gewähren, das alle ihre Bedürfnisse deckt. Wenn man außer Wohnung und Grundstück ein fixes Einkommen geben wolle, so müsse es klein sein, so dass es keinen unfähigen Lehrer veranlassen könne, sich an der Spitze einer allmählig leer gewordenen Schule zu halten, auch solle dieses kleine Einkommen nur für die ersten drei Jahre bewilligt werden. Als Betrag eines solchen wird in maximo für Schulen 1. Grades 1600, 2. Grades 1000, 3. Grades 330 Thlr. angenommen. Die beste Art der Bezahlung scheint der Commission zu sein, dass man pro Kopf der Schüler ein Bestimmtes dem Lehrer gibt und für einige Jahre ihm eine Anzahl von Schülern garantirt. Doch überlasse man dies am besten den Localbehörden, das Parliament habe nur einige allgemeine Principien mehr negativen Charakters festzustellen.

Die Commission untersucht auch die Frage, ob die bestehende

es unbedingt, auch practische Männer rühmten seine Bildungskraft weniger waren solche dafür, die das Lateinische nicht selbst kannten. Von diesen waren die meisten bestrebt, die (englische) Muttersprache mehr zum Unterrichtsgegenstand zu empfehlen, mit Hinweisung darauf, dass ja auch in Frankreich und Deutschland in den Schulen die Muttersprache betrieben werde. Das rhetorisch-practische Moment stand dabei im Vordergrund. Es fehlte nicht an Stimmen, die hervorhoben, man würde keine ordentlichen Lehrer in genügender Zahl finden, um das paradise lost oder ein Stück Shakespeares eben so gut zu behandeln, wie jetzt der Cäsar oder Virgil in den Schulen behandelt würde. Gewiss richtig. Was die Schulen 3. Grades betrifft, so sagt die Commission, erst sei eine tüchtige elementare Bildung zu erstreben, dann aber sei es durchaus gerathen, das Lateinische frisch anzufangen, schon um einen etwaigen Uebergang zu einer höheren Schule zu erleichtern. Von der Stellung des Französischen, Deutschen, Italienischen und der „Volkswirthschaft“ soll hier nicht geredet werden. — Die Mathematik, sofern sie über das practische Rechnen hinausgeht, wurde von den befragten Zeugen nicht sehr warm empfohlen. Die Commission erklärt dies zum Theil so, dass in englischen Schulen der mathematische Unterricht nicht mit besonderem Erfolg gegeben werde. Der fast allgemein gebrauchte Euklid erweckt der Commission gerechte Bedenken, ob man an ihm ein geeignetes Schulbuch besitze. Doch findet sie die Gründe nicht heraus, warum die euklidische Methode der Modification bedarf, und schlägt nur vor dem geometrischen Unterricht durch messen u. s. w. eine mehr correcte Form zu geben. Das Zeichnen wird von der Commission lebhaft empfohlen. Die Naturwissenschaften endlich sind in England seit einiger Zeit auch durch Universitätseinrichtungen sehr bevorzugt. Die von der Commission befragten Männer hoben den Werth der Naturstudien zur Schärfung der Beobachtungsgabe und in Anbetracht ihrer Anwendbarkeit im Leben u. s. w. sehr hervor. Auch die Commission ist dieser Meinung. Sie schlägt vor, mit der physikalischen Geographie diese Studien anzufangen und gelegentliche anderweitige Kenntnisse daran anzulehnen. Darauf solle beschreibende Pflanzenkunde oder zuweilen Zoologie folgen. Ferner bei genügender sonstiger Reife gehe man zu Experimental-Physik und Chemie über. Alles elementarisch, aber darum nicht oberflächlich. Zur Aufmunterung dieser Studien wünscht die Commission auch Universitäts-Prämien und Stipendien diesem Gegenstand zugewandt zu sehen.

Dem Religions-Unterricht widmet die Commission ein eigenes Capitel, wegen seiner Wichtigkeit und seiner eigenthümlich schwierigen Stellung. Es ist ihr unzweifelhaft, dass die Mehrzahl der Eltern ihre Kinder religiös gebildet wissen will und speciell das Lesen der Bibel in der Schule verlangt. Dagegen giebt es viele Eltern, die von dem Confessionell-Dogmatischen nichts hoffen, sowohl unter den anglikanischen Eltern, als unter den Dissenters. Aber sie müssen alle das Recht behalten, ihre Kinder von einem Religions-Unterricht zurückbehalten, der ihnen nicht gut scheint. Die Katholischen nehmen dies Recht gewöhnlich in Anspruch, auch manche Dissenters lehnen es ab, dass ihre Kinder den anglikanischen Katechismus lernen. Gerade gewissenhafte Eltern legen auf dieses Recht besonderen Werth. Klare Lösung dieser Schwierigkeiten würde in exclusiv-confessionellen Schulen oder in rein weltlichen Schulen, die allen Religions-Unterricht ausschliefsen, gefunden werden können. Die erstere Alternative ist für öffentliche Schulen in England bei dieser Mischung des Glaubens nach der Ansicht der Commission unmöglich. Die rein weltlichen Schulen sind versucht worden und werden von einigen ernsten Förderern der Erziehung zu allgemeiner Einführung empfohlen, aber die Commission findet doch, dass sie gewichtige Bedenken erregen. Das weltliche System würde die Zuneigung vieler religiösen Männer den Schulen entziehen und sie den confessionellen (Kirchen-) Schulen zuführen. Auch gute Lehrer würden abgeschreckt werden, wenn sie in der Ueberzeugung, die moralische Bildung sei wenigstens eben so wichtig als die intellectuelle, dennoch gezwungen würden, über die höchsten moralischen (religiösen) Angelegenheiten vor den Schülern zu schweigen. Der Ausfall des Religiösen aus dem Unterricht würde, sagt die Commission mit vollem Recht, von manchen trefflichen Erziehern als ein schwerer Verlust empfunden werden. Und bedenkt man, dass die Eltern von der Schule auch Charakterbildung verlangen, so ist es doppelt mislich, in der Praxis eine Grenze zu ziehen zwischen dem, was in der Schule weltlich und was religiös ist. Die Commission hält dafür, dass der Religions-Unterricht um so mehr bleiben müsse, als man nicht über neu zu stiftende Schulen verhandele, sondern über bestehende fundirte Schulen, in denen zum Theil seit 300 Jahren schon Religions-Unterricht stattgefunden habe. Auch wird die Commission dadurch in dieser Ansicht bestärkt, dass die befragten Sachverständigen berichten, die Lehrer seien durchweg schon jetzt liberal genug, den Eltern die Dispensation vom Religions-Unterricht zu gewähren.

Immerhin wünscht die Commission noch eine Beschwerde-Instanz für solche Eltern, die sich über confessionelle Angriffe von Lehrern (auch in anderen als den Religionsstunden) glaubten beklagen zu müssen. Wie sich in Internaten dieses Verhältnis etwas modificirt, sei hier übergangen.

Die Internate sind in England, auch bei der Commission, mehr geschätzt, als in Deutschland, doch hat die Commission einen freien Blick und will ihre Vorliebe für Internate nur auf gute Internate beschränken und auf Schulen von durchschnittlicher Beschaffenheit. Tagesschulen sind wohlfeiler als Internate, und gerade solche Tagesschulen 1. Grades sind für grofse Städte ein Bedürfnis. Noch weniger ist das Internat indicirt bei Schulen 2. und 3. Grades, wiewohl bei sehr dünner Bevölkerung auch dann zuweilen ein Bedürfnis nach einem solchen eintreten kann.

Die Commission unterscheidet nun Privatschulen von solchen, die in irgend einer Weise zum Besten anderer bestimmt und fundirt sind. Diese letzteren können nun von einzelnen oder Vereinen eingerichtet sein (proprietary-school) und dadurch möglicherweise gewisse Classen von Bewerbern ausschliefsen, oder überhaupt fundirte Schulen (endowed schools) sein, die diese Beschränkungen gewöhnlich nicht haben und damit den Namen öffentlicher Schulen verdienen. Diese Schulen sind auch mit einer Art von Aufsichtsbehörde umgeben. Aber wie die Schulen von mancherlei antiquirten Stiftungs-Clauseln gehemmt zu werden pflegen, so ist auch die Aufsichtsbehörde, das Curatorium (trustees) oft unfähig oder ungeneigt, sich um das Wohl der Schule zu kümmern. So kann man doch sagen, dass keine fundirte Schule in England ganz der Oeffentlichkeit angehört und ohne Einschränkung dem öffentlichen Wohl dient. Man kann nicht zu sehr betonen, dass die Absicht der Stifter nicht selten vereitelt wird durch den Mangel einer schleunigen, thätigen und zweckmäfsigen Controle, die die Wirksamkeit der Stiftung constatiren und auch durch Beseitigung veralteter Specialbestimmungen des Stifters allgemeine Ansichten zur Durchführung bringen könnte. Jetzt giebt es keine Mittel, die unvermeidlichen Aenderungen in solchen Stiftungsurkunden zu bewirken, als durch die Court of Chancery oder die Charity-Commission, oder durch Specialact des Parliaments.[1] So thun manche Stiftungen

[1] Der Lordkanzler ist Obervormund über alle milde Stiftungen und Hospitäler. Bei der Ueberbürdung dieses Beamten wurde seine Aufsicht bald unzureichend gefunden. Darum wurde 1853 durch die Charitable Trusts - Bill

eher Schaden, weil sie die Stiftung besserer Schulen an demselben Ort verhindern. Der endowed schools für den Unterricht, der über das Elementarische hinausgehen soll, gibt es in England gegen 782 unregelmäfsig zerstreut über das Land. Diese Zahl hat die Commission behandelt, die 9 alten Schulen (Eton, Rugby, Harrow, Westminster u. s. w.) waren schon von einer früheren Commission besonders erörtert worden. Das Gesammt-Netto-Einkommen der betreffenden Lateinschulen und höheren Schulen, die der Commission zur Kenntnis kommen, ist 195,184 Pf. Sterl. (=1,301,230 Thlr.). Das Brutto-Einkommen ist fast doppelt so grofs. Der jährliche Betrag von exhibitions (Preisen), auf welche diese Schulen Anspruch haben, beträgt aufserdem noch 95,100 Thlr. Das höchste Einkommen hat Christs Hospital (netto 140,000 Thlr. aufser den weitläufigen Gebäuden und Grund und Boden), die geringsten Stiftungen gehen bis zu 40 Thlrn. herab. Es sind 482 unter den Schulen, die aufser den Gebäuden ein Einkommen nicht über je 700 Thlr. haben.

Wie wunderlich die alten Stiftungsurkunden sind, geht aus einigen Beispielen hervor. So sollte der Lehrer zu einer gewissen Zeit von den Schülern ein Geschenk erhalten, um dafür einen Hahn zu kaufen. Den sollte er an einen Pfosten binden und die Schüler nach demselben werfen lassen. Der glückliche Werfer bekam den Hahn zum Eigenthum; fehlten alle, so gehörte das Thier dem Schulmeister. Auch fehlt es nicht an der Anweisung, dass die Schüler in allem, was sie innerhalb der Schulwände sprächen, sich nur des Lateinischen bedienen sollten. Manches ist nothwendigerweise geändert, aber ohne Princip, zufällig. Wenn man bedenkt, dass zwei Drittel aller Stiftungen über 200 Jahre alt sind, so ist gewiss, dass eine umfassende Reform nöthig wäre, um das zu erreichen, was die Stifter, wenn sie jetzt lebten, als ihre Absicht bezeichnen würden, denn die tiefsten Veränderungen sind seit jener Zeit in Wissenschaft, Religion, Politik und Literatur vor sich gegangen.

Auch bilden jetzt nur 153 von den 782 Schulen zur Universität vor, obschon diese Vorbildung einst fast überall in der Absicht der Stifter der Schulen lag, zu jenen 153 gehören 83, die jährlich kaum einen Studenten liefern.

Sodann geben jetzt 340 Schulen also 43 Proc. weder lateini-

---

für die nicht-katholischen Stiftungen eine Unterbehörde geschaffen. Die Grafschaftsgerichte verwalten die Stiftungen bis 30 £. Siehe Fischel, die Verfassung Englands S. 232 ff.

schen noch griechischen Unterricht, und meist ist der übrige Unterricht dann auch ohne grofsen Erfolg, so dass die meisten nur gewöhnliche Volksschulen sind. Von den übrigen sind 183 (23 Proc.) halb-gymnasial (semi-classical), d. h. sie lehren nur die allerersten Rudimente des Griechischen, oder auch das nicht einmal — (vielleicht einige Privatisten ausgenommen). Nur 209 Schulen, d. h. 27 Proc. sind gymnasiale Anstalten,[1]) und nur ein Drittel derselben lieferte wie oben bemerkt durchschnittlich jährlich einen Studenten. Wir würden sie also der Mehrzahl nach „Progymnasien" nennen. Herr Fitsch sagt, dass der classische Unterricht in der Mehrzahl der Lateinschulen illusorisch und unnütz sei und buchstäblich zu nichts führe, ja alles andre nützliche Studium hindere, so dass auch im Englischen, im Rechnen und in der Naturkunde der Standpunct dieser Schulen niedrig sei. In anderen Gegenden Englands, wo der commercielle Geist noch nicht so stark ist, steht es freilich besser mit dem altclassischen Unterricht und dem übrigen Unterricht überhaupt. Herr Green berichtet von Staffordshire und Warwickshire — Birmingham ausgenommen —: „Es gab nur ein oder zwei Schulen, in denen in englischer Geschichte und Literatur unterrichtet wurde, oder im Französischen oder in der Chemie so, dass etwas geleistet wurde. Im allgemeinen ist die Kenntnis des Lateinischen zugleich ein Mafsstab für das übrige Wissen. In allen Schulen waren im ganzen nur 97 Schüler, die, wenn beliebig viel Zeit gegeben und ein unbeschränkter Gebrauch des Lexikon verstattet würde, allein eine gewöhnliche Stelle im Cicero oder Virgil herausbringen würden. Die Fähigkeit, ins Lateinische zu übersetzen, fand ich fast überall geringer, als die aus dem Lateinischen zu übersetzen, und das Griechische stand hinter dem Lateinischen weiter zurück, als es in gewöhnlichen öffentlichen Schulen der Fall ist. Von der ganzen Schülerzahl würden nicht mehr als vier befähigt sein, nach ihrer Kenntnis im Lateinischen in die Prima zu Rugby aufgenommen zu werden. Was Mathematik angeht, so fand ich nur fünf Lateinschulen, in denen irgend ein Schüler über Euklid und elementare Algebra hinaus gegangen war. Diese fünf Schulen würden zusammen nicht mehr als 20 Schüler aufweisen, die die ebene Trigono-

---

[1]) Das heifst in Wirklichkeit, denn die Schulen selbst nehmen öfters den Mund sehr voll. In Yorkshire und Durham fand Hr. Fitsch allein 38 Anstalten, die griechisch und lateinisch und andere höhere Studien zu treiben vorgaben, aber man fand, dass keiner ihrer Schüler diese Studien wirklich trieb.

metrie getrieben hätten, und von den übrigen haben nur eine kleine Minorität sechs Bücher Euklids absolvirt. Ich sah auch Uebersetzungen aus dem Französischen ins Englische in allen Schulen, die darauf etwas zu halten schienen, wenn man aber im ganzen 20 Schüler annimmt, die eine Stelle aus einem gewöhnlichen französischen Autor selbständig so weit übersetzen konnten, dass sie überhaupt verständlich wurde, so ist das eine liberale Annahme."

Was den Religions-Unterricht betrifft, so ist in fast allen Lateinschulen derselbe anglikanisch. In den oberen Classen wird meist das griechische (neue) Testament, die evidences of christianity und die Kirchengeschichte behandelt, in den unteren Classen werden die historischen Theile der Bibel gelesen, zuweilen mit Erklärungen, oder es wird irgend ein einfaches Lesebuch gebraucht und der kirchliche Katechismus gelernt. Es wird geklagt, dass dies Lernen des Katechismus oft ein bloſses Memoriren von Wörtern ohne Sinn und Verständnis sei. Mr. Bryce berichtet, dass die anglikanischen Schulen auch gewöhnlich von Nonconformisten besucht würden, und Nonconformisten - Schulen von Anglikanern. In Liverpool ist eine Anstalt der anglikanischen Richtung in den oberen Classen von 10 Proc., in den mittleren von 20 Proc., in den unteren von 30 Proc. Nonconformisten besucht, obwohl es in der Stadt recht angesehene Schulen gibt, die confessionslos sind (which recognize no distinctive religious teaching). Die Lateinschule zu Eccleston wird auch von Katholischen frei benutzt, in Colne sind ein Drittel Independenten, ein Drittel Wesleyaner und ein Drittel Anglikaner, dazu ein paar Katholiken. „Stand" hat einen Rector und ein Comité aus Unitariern, während die Hälfte der Tagesschüler der Kirche von England angehören, „Lane" ist in den Händen von Baptisten und Independenten, die Schüler sind Baptisten, Independenten, Anglikaner und Katholiken. Eine Schule zu Lancaster wird geleitet von Quäkern, die Schüler sind meist Anglikaner, Quäker sind gar nicht darin. Die Beschwerden über Gewissensdruck sind, wie oben schon erwähnt wurde, selten.

Die Commission bespricht die so häufige Stiftungsclausel, dass aller Unterricht umsonst gegeben werden solle. Viele Schulen sind in Ermangelung des Einkommens aus Schulgeld später, als alles theuer wurde, herunter gekommen. Eine Entscheidung eines Kanzlers (Eldon), dass die Schüler, welche mehr lernen wollten, als was in der Stiftungsurkunde etwa stand (z. B. auſser Latein und Griechisch noch Französisch, Rechnen u. s. w.), für diesen Unterricht etwas extra zahlen mussten, half einigen Schulen wieder auf, aber

es ist doch eine misliche Auskunft, die oft Unfrieden stiftet. Die Commission behauptet offen, dass die Freischule in Verbindung mit dem oft vorgesehenen freien Zutritt jedes Schülers ohne vorheriges Examen keine gute Schule aufkommen lässt. Ein wirklich guter Unterricht ist jetzt eine kostspielige Sache, die guten Lehrer wollen ein anständiges Einkommen haben, das die Stiftungen meist nicht aufbringen können, zumal da eine kleine Schule ohnehin theurer zu stehen kommt, als eine grofse. Wahrhaft schlagende Beispiele beweisen die üblen Folgen der ganz freien Aufnahme ohne Prüfung. Zu Brick konnten nur wenige in der untersten Classe lesen, das Dictirschreiben war in der ganzen Schule schlecht und viele Knaben hatten nie von der Themse oder von Europa gehört.

Die Commission sagt, dass wie jetzt die Dinge stehen, alle Classen der Gesellschaft, die jetzt die in Rede stehenden Schulen benutzen, im Stande und willig sind, jährlich 14—18 Thlr. Schulgeld zu zahlen, dass die meisten das doppelte, manche das dreifache geben können und wollen, wenn es sich um gute Schulen handelt. Uebergehen wir nun mehreres, um zu dem Capitel von den Lehrern zu kommen. Zunächst ist die Commission bemüht darauf hinzuweisen, wie isolirt die Schulen dadurch sind, dass über dem Rector und dem Verwaltungsrath (board of trustees) keine allgemeinere Behörde mehr steht. Die Lehrer selbst nun sind sehr verschieden gestellt, auch die Rectoren. Die idealen Anforderungen an die Rectoren und Lehrer, sagt die Commission, mögen der Discussion unterliegen, aber das scheint gewiss, dass keine solche Stellung mit Unverantwortlichkeit verträglich ist und dass der Lehrer der Schule wegen da ist. Das hohe Einkommen thut's nicht immer. Ein Rector irgendwo war unter der Voraussetzung ernannt, dass er eine Pension einrichtete. Aber er forderte so viel (800 Thlr.), dass niemand kam. Nur sechs Tagesschüler, alles junge und zahlende Schüler, bildeten die ganze Schule. Die Essstube der Pensionäre diente als Wagenremise, ein Schlafsaal als Billardstube. Ein anderer Rector sagte dem Agenten der Commission, es sei nicht der Mühe werth, die Schule in Folge höherer Anregung zu poussiren, insofern er ja von den 1350 Thlrn. der Stiftung und einigen kleinen Nebeneinnahmen schon leben könne. Zu Skipton hatte der Rector seinen Neffen und seinen Sohn angestellt und die Schule war äufserst verwahrlost. Zu Sedbari, einer Schule mit 4000 Thlrn. Einkommen, waren 13 Schüler und es schien, als ob diese Zahl noch reducirt werden würde, die Schulräume waren im

einem schmählichen Zustande, die Schüler, obwohl es offenbar war, dass man sie unterrichtet hatte, waren ohne Disciplin und warteten nur auf die Schulstipendien. Zu Bosworth (mit einem Einkommen von 5400 Thlrn.) lehrte der Rector nur drei Pensionäre und sonst niemand, der zweite Lehrer erschien nur, wenn er es für gut fand, der Prorector (usher[1]) unterrichtete in einer anderen niederen Dorfschule. In Thame waren zwei Lehrer, die zusammen 2000 Thlr. bekamen, der eine hatte auch noch ein Haus. Es fand sich aber in der Schule nur ein Schüler, während eine Privatanstalt ganz in der Nähe 80 Pensionäre und 40 Tagesschüler hatte, die weit mehr zahlten, als die fundirte Schule verlangte. Zu Witney war der Rector zufrieden damit, einen einzigen Knaben im Griechischen zu unterrichten. In manchen Schulen ist der invalide Zustand des Lehrers Ursache des Verfalls. So giebt es taube Rectoren und gelähmte. Oder das Verderben liegt darin, dass der Rector noch andere Aemter meist geistliche zugleich verwaltet, oder Zöglinge hält, die mit seiner sonstigen pädagogischen Stellung nicht in Verbindung stehen. Man hat dagegen das Recht, die Rectoren zu entlassen, oder die Lehrer einer jährlichen Wiederwahl zu unterwerfen, in Anwendung gebracht. Oft auch ist den Verwaltungsräthen Erlaubnis gegeben, Rectoren zu pensioniren, eine Maſsregel, die bei kleinem Stiftungsvermögen freilich bedenklich ist.

Was die Vorbildung der Lehrer betrifft, so hält die Commission dafür, dass für Stiftungsschulen, die zu Elementarschulen herabgesunken sind, ein studirter Mann, d. h. factisch ein Geistlicher, nicht erforderlich, ja nicht einmal wünschenswerth ist. Besser sei dann ein geringer gebildeter, aber mit seiner Aufgabe, mit der Kunst zu lehren, vollkommen vertrauter Mann, ein solcher, dem die Schule alles sei (also unsere Seminaristen). Mr. Fitsch sagt: „Einige von den schlechtesten Schulen, die ich in meinem Leben gesehen habe, wurden von Geistlichen gehalten; sie waren dem Namen nach gymnasiale Anstalten, aber es wurde dort kein Latein oder Griechisch gelehrt. Die angewandte Methode und die Resultate würden einem Hülfslehrer (Seminaristen) des 1. Jahrescursus Schande gemacht haben.“ Auch für die höheren Schulen findet es die Commission bedenklich, die Geistlichen so zu bevorzugen. Die Forderung eines Universitäts-Examens biete allerdings einige Garantie gegenüber

[1] „Usher“ ist das lateinische „ostiarius“. Es lieſse sich mehreres darüber sagen, dass der unterste Kirchendiener allmählich zum Prorector der Schule avanciren konnte.

der Willkür der Verwaltungsräthe, noch mehr sei von einem Regierungs-Zeugnis zu halten, insofern damit nicht nur einige Kenntnisse, sondern auch Uebung im Unterrichten und in der Leitung einer Schule bezeugt werden. Es sei freilich bei den letzteren (seminaristisch gebildeten Lehrern) wieder eine Gefahr, dass sie bei ihren weniger gründlichen Kenntnissen oberflächliche Methodenreiter, mechanische Abrichter würden. Wenn also für die Schulen 1. Grades und die besten 2. Grades studirte Lehrer zu wählen seien, für die 3. Grades unstudirte Seminaristen am besten seien, so bleibe in der Mitte noch ein grofses Bedürfnis unbefriedigt.

Wir wenden uns zu dem VII. Capitel S. 571 ff., das sich ganz mit den Reformvorschlägen der Commission beschäftigt.

Der Staat, sagt die Commission, muss die fundirten Schulen, als die zunächst für öffentliche Zwecke bestimmt sind, auch zunächst reformiren. Er hat das Recht, wenn auch mit Pietät gegen den Willen des Stifters, die Form der Stiftung nach den gegenwärtigen Verhältnissen umzugestalten. Die Befreiung der Schüler vom Schulgeld muss zunächst als allgemeine Regel in Fortfall kommen, wobei es immer noch erforderlich bleibt, arme fleifsige und talentvolle Schüler umsonst zu erziehen.

Der Studiengang muss für Schulen verschiedener Grade verschieden sein, nämlich schon principiell, nicht aus Noth. Um die Schulen den Bedürfnissen der Oertlichkeit anzupassen, muss England in Districte eingetheilt werden, und da die counties zu klein sind, so werden 11 Theile nach den registrar-general-Bezirken vorgeschlagen, von denen jeder ungefähr so viel Einwohner zählt, als eine Provinz in Preufsen. In jeder solchen Provinz wird dann die Zahl der Schulen jedes Grades festzustellen sein, je nach Bedürfnis. Eine Provinzialbehörde, deren Errichtung Bedürfnis ist, muss auch hierüber entscheiden. Das Lebensalter, dem die Schulen dienen sollen, muss fest stehen, die Curatorien setzen die Höhe des Schulgeldes fest, die Lehrer wählen die Schulbücher, setzen Methode und Organisation in erster Instanz fest. Eine sorgfältige Untersuchung hat der Commission gezeigt, dass in Bezug auf Religions-Unterricht die Stifter der Schulen kein particulares theologisches System haben stützen wollen, sondern fast überall diesen Unterricht nur als hervorragenden Theil einer liberalen Erziehung angesehen wissen wollten. Der Respect gegen die religiösen Ueberzeugung anderer ist so tief in die englische Gesetzgebung eingedrungen, dass ein Verschliefsen der Schulen gegen bestimmte Glaubensbekenntnisse nicht angeht und kein Anlass ist, von der Gewis-

sensfreiheit in diesem Punkte abzuweichen. Einige Schulen sind indess anders gestellt, so einige römisch-katholische Schulen, seit der Zeit der Königin Maria I. entstanden, sofern sie in lebendiger ausschliefslicher Verbindung mit der katholischen Kirche geblieben sind, ebenso mehrere Domschulen der anglikanischen Kirche, deren Verwaltung der Kirche verbleiben muss. In allen öffentlichen Schulen muss es den Eltern freistehen, die Kinder aus dem Unterricht in der Religion, der von einem Lehrer anderer Confession gegeben wird, zurückzubehalten, auch, wie früher hinzugefügt wurde, muss ihnen der Beschwerdeweg (zum Provinzialschul-Board) über anderweitige religiöse Belästigung ihrer Schüler freistehen. Aber der Lehrer muss principiell volle Freiheit haben, seinen Standpunct zu vertreten. In einem Internat muss der Rector sogar verlangen können, dass sich alle Zöglinge seiner religiösen Pflege anvertrauen. In Gewissensfällen muss der Vater seinen Sohn anderswo unterbringen.

Die Commission will ferner zugestanden wissen, dass die Verwaltungsräthe nicht nothwendig Anglikaner sein müssen, auch, dass die Lehrer nicht alle ordinirte Geistliche zu sein brauchen. Sie will die absolute Befreiung vom Schulgeldzahlen, gestützt auf die Vota der sachverständigen Männer (darunter ist der Philosoph John Stuart Mill), abschaffen und den Gratis-Unterricht nur auf Grund von sittlichen Ansprüchen gewähren in einzelnen Fällen. Die privilegirten Schüler in Internaten sollen ihre oft sehr kränkenden Privilegien verlieren, zumal da der Begriff der Armuth so schwer festzustellen ist. Es soll vermieden werden, den Lehrern ein fixirtes Einkommen zu gewähren, das alle ihre Bedürfnisse deckt. Wenn man aufser Wohnung und Grundstück ein fixes Einkommen geben wolle, so müsse es klein sein, so dass es keinen unfähigen Lehrer veranlassen könne, sich an der Spitze einer allmählig leer gewordenen Schule zu halten, auch solle dieses kleine Einkommen nur für die ersten drei Jahre bewilligt werden. Als Betrag eines solchen wird in maximo für Schulen 1. Grades 1600, 2. Grades 1000, 3. Grades 330 Thlr. angenommen. Die beste Art der Bezahlung scheint der Commission zu sein, dass man pro Kopf der Schüler ein Bestimmtes dem Lehrer gibt und für einige Jahre ihm eine Anzahl von Schülern garantirt. Doch überlasse man dies am besten den Localbehörden, das Parliament habe nur einige allgemeine Principien mehr negativen Charakters festzustellen.

Die Commission untersucht auch die Frage, ob die bestehende

Praxis, dass die trustees die Lehrer ohne weiteres entlassen könnten, im Interesse der Schulen sei. Da sie bemerkt hat, den trustees sei in der Regel mehr Apathie und Gleichgültigkeit, als Uebereilung, Eifer und Mangel an Urtheil nachgewiesen, so will sie jene Praxis aufrechterhalten haben, aber gewisse Bedingungen feststellen, an die die Entlassung des Rectors zu knüpfen sei. So soll ein bezahlter Beamter in der Schulprovinz, etwa unserm Provinzial - Schulrath entsprechend, ex officio Mitglied jedes Verwaltungsraths der Provinz sein. Dieser Beamte muss in der Sitzung zugegen sein, in der eine solche Entlassung beschlossen wird, und der Entlassungsbeschluss soll nur gültig sein, wenn zwei Drittel der Curatoren sich in ihm vereinigen.

Schulstipendien für Universitätsstudien, die die Commission für sehr geeignet hält, sollen von ungehörigen Beschränkungen (auf bestimmte Geburtsorte u. s. w.) befreit werden. Auch Stipendien für andere Fortbildungsarten, als die akademischen, regt die Commission an, so für Mediciner in Hospitälern, für Bergfach und Ingenieur-Wesen.

Die wichtige Frage, wie man geeignete Lehrer beschaffen solle, wird mit der Klage eröffnet (S. 611), dass sehr viele Lehrer gegenwärtig ihrer Aufgabe nicht entsprächen und dass eben darum auch der Lehrerstand, wie viele Stimmen dies bezeugten, nicht die gebührende Stelle in der öffentlichen Werthschätzung einnähme. Und doch sei es die nächste Aufgabe, tüchtige Männer für dieses Amt dadurch anzulocken, dass man die Erziehung im nationalen Leben höher schätze und consequenterweise auch die Lehrer besser bezahle. Man hat nun Normal-Schulen (pädagogische Seminare) zu errichten vorgeschlagen, die für das Elementarschulwesen in England schon so vortheilhaft gewirkt haben. So sind Lake, Stuart Mill, Twisleton für die Errichtung von Seminarien auch für höhere Schulen. Aber die Commission will nicht darauf eingehen trotz dieser Stimmen und des in Frankreich erzielten Erfolges. Sie sagt hierbei irrthümlich: „Die Preufsen haben k e i n e s o l c h e S e m i n a r i e n und doch sind ihre Lehrer ungemein geschickt und in mancher Beziehung geeigneter in englischen Schulen zu reüssiren als die französischen.“ Wir haben in Preufsen doch einige solcher Seminarien, in Berlin, Königsberg, Stettin, Breslau, Magdeburg, nur sind es zu wenige und ihre Einrichtung ist noch zu mangelhaft, als dass man es a l l e n Lehrern zur V o r s c h r i f t machen könnte, den Uebungen derselben beizuwohnen. Da die Commission nur die Einrichtungen der école normale zu kennen scheint, so haben

die Befürchtungen, dass Seminarien nicht anleiteten, den Charakter zu bilden und zu erziehen, dass sie nur zur Entwickelung des Verstandes anleiteten und zur Beibringung von Kenntnissen und somit eher zur richtigen Erziehung untüchtig machen u. s. w., für die Sache selbst keinen Werth. Und da die Commission sonderbarerweise, aber auch durch das Beispiel Frankreichs verleitet, nur an ein einziges Seminar für höhere Schulen denkt, so ist sie auch besorgt, die Staatsregierung werde durch ein solches Institut einen zu großen Einfluss auf die gesammte höhere Bildung bekommen. Ein solcher Einfluss entspreche weder den Wünschen des Landes, noch sei er heilsam an sich, insofern er der Mannigfaltigkeit und freien Concurrenz der verschiedenen Meinungen und Methoden im Schulfach Abbruch thue. Dagegen will die Commission das System der Prüfungszeugnisse vor Prüfungs-Commissionen von passender, unparteiischer Zusammensetzung eingeführt wissen, in der Art, dass nicht blofs bestimmte Kenntnisse verlangt werden, sondern auch ermittelt wird, ob dieselben in Form und Inhalt dem erwählten Beruf angepasst sind (whether this knowledge is adapted both in form and substance to the uses of his profession). Diese Einrichtung von Zeugnissen werde mehr thun als die Seminarien blofs ersetzen und die Studien der künftigen Schulmänner schon bei Zeiten dirigiren.

Was die üblen Folgen zu langen Verbleibens im Amte angeht, so hält es die Commission für das beste, eine bestimmte Altersgrenze (age of superannuation) festzusetzen. Jeder wisse dann von vornherein, für welchen Zeitpunct er sich einzurichten habe. Wenn die Fundation im Stande sei, eine Pension zu zahlen, so möge er auf eine solche hoffen, wenn nicht, so müsse er sich vor dem Emeritirungstermin die nöthigen Subsistenzmittel selbst beschaffen. Dann würden die Curatorien nicht in Versuchung kommen, einen unfähigen Lehrer aus Mitleid zu behalten, und der Lehrer nicht, einfach nur darum zu bleiben, weil er nirgend sonst bleiben kann. Als die Altersgrenze schlägt die Commission das 60. oder 65. Lebensjahr vor.

Der Rector soll die innere Disciplin der Schule nach der Ansicht der Commission behalten, ebenso die Bestimmung der Lehrbücher und Methoden, die Organisation der Classen, die Anstellung und Entlassung der Lehrer. In diese Dinge solle die Schulverwaltung nicht eingreifen. Ob er auch einen Schüler aus einer Tagesschule (Externat) ohne Mitwirkung des Curatoriums entfernen könne, findet man zweifelhaft, weil die Folgen davon für die Eltern

härter sein können, als wenn der Sohn aus einem Internat verwiesen würde. Im allgemeinen entscheidet sich die Commission dafür, dass nur eine zeitweise Entfernung eines Externen, etwa für das laufende Semester, dem Rector zustehen solle.

Die Curatorien sollen die Verwaltung des Schuleigenthums besorgen, sie sollen ferner mit Zustimmung der Provinzial-Behörde festsetzen, welche Gegenstände in der Schule gelehrt werden sollen und welchen relativen Werth jede Disciplin dabei habe. Sie sollen das Schulgeld bestimmen, die Ferien anberaumen, den Rector ohne Appellation in der gesetzlichen Form anstellen und entlassen. Wenn die Schule ein Internat ist, haben sie die Kosthäuser zu concessioniren.

Die Provinzial-Behörde soll entscheiden, zu welchem Grade eine bestimmte Schule gehört und ob sie Internat oder Tagesschule sein soll, Fragen, die nur mit Rücksicht auf den ganzen District entschieden werden können.

Irgend eine Beaufsichtigung persönlicher Art haben die Schulen, sagt die Commission, nöthig, auch die besten Lehrer, der Staat muss durch solche Inspection die Interessen des Volkes wahrnehmen. Die jetzt schon vielfach eingerichteten periodischen Prüfungen sind nicht genügend. Der Staat muss durch besondere und ständige Inspectoren, für jede Schulprovinz je einen, die Aufsicht führen, ein solcher Beamter muss periodisch alle Schulen besuchen und einen ausführlichen Bericht über seine Inspection vorlegen. Ob er dabei auch selbst die Zöglinge examiniren will, — denn Prüfungen müssen außerdem jährlich in der bisherigen Weise oder ähnlich stattfinden — hängt von dem Ermessen des Inspectors ab. Die Prüfungen jedes Jahres werden am passendsten von wirklichen Lehrern, natürlich von solchen, die in einer anderen Grafschaft angestellt sind, abgehalten, schriftlich und mündlich, auf Kosten der Stiftung.

Saarbrück. W. Hollenberg.

Einige Bemerkungen über das elementare Rechnen.

Oft genug hört man die Behauptung aufstellen, es sei eine besondere Begabung für den Schüler erforderlich, damit er sich die Kenntnisse in der Mathematik aneigne, welche das Gymnasium von ihm fordert; nur zu häufig beruhigt man sich mit dieser ziemlich allgemein verbreiteten Ansicht und entschuldigt damit etwaige Lücken in der Kenntnis der mathematischen Disciplin, namentlich wenn die betreffenden Schüler befriedigendes in den übrigen Unterrichtsgegenständen des Gymnasiums leisten. Man hört diese Aeufserung nicht allein von den Eltern der Schüler, die gern die Uebung in der Lösung von mathematischen Problemen mehr für eine unnöthige Quälerei als für eine zur Durchbildung des geistigen Vermögens durchaus nothwendige Sache halten: auch Lehrer sind häufig genug geneigt, die Mathematik als etwas nebensächliches zu betrachten und jener Ansicht, es seien für diese Wissenschaft besondere Talente erforderlich, namentlich dann zu huldigen, wenn es sich um Versetzung von Schülern handelt, die zwar die Sprachen mit grofser Leichtigkeit lernen, in der Mathematik aber keine oder nur sehr schwache Leistungen aufzuweisen haben. Es wird mir zugegeben werden müssen, dass diese Behauptung dem gerechten Vorwurfe, sie sei parteiisch, nicht entgeht, ebenso wie ich gern zugebe, dass durch die blofse Meinung eines mathematischen Lehrers, der Schüler brauche kein besonderes Talent, um den Anforderungen, welche das Gymnasium hinsichtlich der Mathematik an ihn stellt, genügen zu können, durchaus nichts bewiesen ist. Wie denken aber diejenigen Lehrer über die Sache, die auf der Universität und auch in ihrer Lehrthätigkeit neben den sprachlichen auch mathematische Studien mit Erfolg getrieben und in diesen Fächern auch unterrichtet haben? Bei der immer mehr um sich greifenden Theilung der Arbeit gibt es allerdings wenige, die so vielseitig ausgebildet sind, aber es gibt deren, und so oft ich dergleichen Lehrer nach ihrer Meinung über diesen Gegenstand gefragt habe, haben sie sich immer dahin ausgesprochen, dass für die Mathematik in dem Umfange, wie das Gymnasium sie bietet, kein besonderes Talent erforderlich sei. Damit soll durchaus nicht gesagt sein, dass die Mathematik überhaupt kein besonderes Talent verlange: ich behaupte nur, dass jeder Schüler, dessen geistige Fähigkeiten zu einer befriedigenden Leistung in den Sprachen ausreichen, auch in der Mathematik das sich aneignen kann, was das Gymnasium ver-

langt; dass man von jedem Schüler ohne Unterschied auch erfolgreiche Studien und weiter hinausgehende selbständige Arbeiten in diesem Gegenstande verlangen könne, wird hierfür eben so wenig behauptet wie für die Sprachen.

Hierauf wird man mir nun gewiss die Erfahrung entgegenhalten, dass oft genug Schüler zu finden sind, deren Fleifs und Begabung durch ihre Leistungen in den übrigen Lehrgegenständen anerkannt sind, während die Mathematik stets ein Gegenstand des Schreckens für sie geblieben ist, dessen sie trotz Fleifs und Ausdauer nicht Herr werden können: ich bestreite dies nicht, denn ich habe dergleichen Schüler sowohl als Schüler wie auch als Lehrer kennen gelernt. Warum leisten nun solche Schüler in der Mathematik wenig oder gar nichts, ja warum ist es ihnen trotz grofsen Fleifses nicht einmal möglich dem Gegenstande mit wirklichem Verständnis zu folgen? Ich behaupte: die mangelhafte Vorbildung ist in den meisten Fällen der einzige Grund. Die Richtigkeit meiner Behauptung gewinnt an Wahrscheinlichkeit, wenn mir zunächst zugegeben wird, dass es mit dem mathematischen Unterricht eine etwas andere Sache ist, wie z. B. mit dem lateinischen: meiner Ansicht nach bildet jener mehr ein Ganzes, als dieser, der Art, dass jede Lücke in dem mathematischen Wissen viel gröfsere Nachtheile nach sich zieht, als im sprachlichen. Hat ein Schüler z. B. irgend ein Capitel aus der Casuslehre nicht recht begriffen, so hindert ihn dies meiner Ansicht nach durchaus nicht an dem Verständnis anderer Gebiete der lateinischen Grammatik; anders ist es mit der Mathematik: ein Schüler, dem die Bruchrechnung ihrem Wesen nach nicht geläufig geworden ist, wird einerseits fortwährend an diesem Mangel laboriren, daneben wird ihm aber auch in Folge dessen die Einsicht in alle Operationen, die damit im Zusammenhange stehen, erschwert, wenn nicht unmöglich gemacht werden. Soll in der Mathematik etwas erkleckliches geleistet werden, so muss vor allen Dingen eine feste Grundlage im elementaren Rechnen gelegt sein, denn der Lehrer der oberen Classen muss Sicherheit in den einfachen Rechnungsoperationen voraussetzen und kann sich nicht dabei aufhalten, dies und jenes aus denselben zu erklären. Es ist wohl natürlich, dass namentlich mäfsig begabten Schülern das Verständnis verwickelter Rechnungen entgehen muss, wenn es ihnen nur einigermafsen Schwierigkeiten macht, dem Gange der Rechnung zu folgen. Ich habe namentlich bei Privatunterricht, aus welchem man eher als aus dem öffentlichen findet, worin eigentlich das schwere Verständnis seinen

ıat, bemerkt, dass mangelhafte Vorbildung im elementaren
n der Sitz des Uebels ist. Dasselbe liefse sich nun von vorn
vermeiden, wenn das Gymnasium den mathematischen Un-
von Anfang an in der Hand hätte; die wenigsten Gymna-
ıen aber Vorschulen, die meisten übernehmen ihre Schüler
mentarschulen, in denen dieselben bereits die vier Grund-
ınen mit unbenannten Zahlen gelernt haben sollen. Man
ıun denken, diejenigen Elementarschulen, welche einen
Theil ihrer Schüler in die Sexta eines Gymnasiums entlas-
ıssten im Unterricht eine gewisse Rücksicht auf den späte-
lungsgang derselben nehmen; aber was den Unterricht im
n anbetrifft, so thun es wohl die wenigsten. Ich entschliefse
hwer, jenen Schulen diesen Vorwurf zu machen, aber die
hen, die ich anzuführen gedenke, werden denselben moti-
Seit vier Jahren ertheile ich den Rechenunterricht in den
des grauen Klosters: in dieser Zeit sind in jene Classen un-
250 Schüler aufgenommen worden, die mir wohl genug Ma-
ı meinen Bemerkungen lieferten.
ie ich schon oben bemerkt, sollen die nach Sexta aufzuneh-
ı Schüler die vier Grundoperationen mit unbenannten Zah-
ernt haben, und es wird auch kein Schüler aufgenommen,
nicht gelernt hätte: aber lernen und können ist ein Unter-
Thatsache ist, dass wir in das Pensum der Sexta die vier
mit aufnehmen mussten: bei einem halbjährigen Cursus
h fast die Hälfte der Zeit auf dieselben verwenden, ehe die
diejenige Uebung im Rechnen mit unbenannten Zahlen
die ich wenigstens für ein gedeihliches ferneres Fortschrei-
nöthig erachte. Dass dadurch die Sexta zur Elementarclasse
eweist der Umstand, dass wir nach sorgfältiger Prüfung als
ı für diese Classe nur die vier Species mit unbenannten
und Addition und Subtraction mit benannten Zahlen an-
ونnnten, während Gymnasien mit Vorschulen, die also den
cht von Anfang an in der Hand haben, in diese Classe be-
s Rechnen mit benannten Zahlen und einen Theil oder auch
ze Lehre von den Brüchen verlegen konnten, ein Pensum,
genau dem unserer Quinta entspricht. Anstatt jener so
ünschenswerthen sicheren Kenntnisse in den vier Grund-
ınen haben nun die Knaben oft genug schon Dinge gelehrt
nen, die sie noch gar nicht brauchen: ist mir doch vorige
ein Knabe zugeführt worden, der schon in der Bruchrech-
ıterrichtet worden war, während ihm die Multiplication mit

mehrziffrigen unbenannten Zahlen geradezu unbekannt war: zur Beruhigung der Herren Lehrer in Berlin will ich bemerken, dass dieser Knabe seinen Bildungsgang in der Provinz begonnen hatte. Ich für meinen Theil wäre sehr zufrieden, wenn die nach Sexta aufzunehmenden Schüler nicht mehr als eine gewisse Fertigkeit im Rechnen mit ganzen unbenannten Zahlen mitbrächten, das aber, was sie wissen sollten, sicher wüssten, denn dann brauchte ich mich nicht die Hälfte eines Schuljahres mit den neu aufgenommenen Schülern in der Weise zu quälen, wie ich es jetzt thun muss. Es ist kaum glaublich, wieviel bei jeder der vier Species auszubessern, zu verlernen und zu üben ist, ehe ich die Schüler so weit habe, dass sie mit mäfsiger Geläufigkeit und Sicherheit kleinere ganze Zahlen schriftlich und mündlich verarbeiten. Unter diesen kleineren Zahlen verstehe ich allerdings auch Zahlen, die über 1000 hinausgehen, denn ich kann mich durchaus nicht mit der Methode befreunden, nach der man in manchen Schulen nicht allein die vier Species mit unbenannten und benannten Zahlen, sondern noch weitere Capitel des elementaren Rechnens zunächst nur für den Zahlenkreis bis 1000 einübt, weil sich die Schüler von gröfseren Zahlen doch keine Vorstellung machen könnten. Unbekümmert um das Vorhandensein einer richtigen Vorstellung sollte man lieber die vier Species mit beliebig grofsen Zahlen gründlich durchgehen, zumal da der Schritt über 1000 hinaus ein sehr leichter ist: hat der Schüler z. B. gelernt, eine Division, in der der Divisor 38 ist, richtig auszuführen, so wird es ihm nicht schwer werden, auch die Rechnung für Divisoren wie 384, 3825 u. s. w. zu machen; in der That ist es ebenso leicht für den Divisor 384 zu untersuchen, wie oft er in einer Zahl enthalten ist, wie für 38 u. s. w. Ich führe dieses Beispiel an, weil ich sehr oft Knaben antreffe, die jede Division mit einem mehr als zweiziffrigen Divisor ablehnen und behaupten, sie hätten es nur für solche gelernt.

Zur gröfseren Uebersichtlichkeit will ich nun die Uebelstände, die ich in jedem Semester immer wieder bemerkte, nach den vier Species gesondert durchgehen, zuerst aber muss ich vom Zahlenschreiben und Zahlenlesen sprechen. Man sollte meinen, Schüler, welche die vier Species mit mehrziffrigen unbenannten Zahlen können, müssten vor allen Dingen mehrziffrige Zahlen geläufig schreiben und lesen können: weit gefehlt! Bei den Aufnahmeprüfungen pflege ich den Knaben drei Zahlen von weniger als sechs Ziffern wie z. B. 30907 oder 40056 zu dictiren: da bekomme ich denn gewöhnlich einen Ueberfluss von Nullen zu sehen, aber selten

eine richtige Zahl, die Mehrzahl schreibt alle falsch, und unter 40 Schülern, die sich der Prüfung unterziehen, sind nicht mehr als drei oder vier, die alle drei Zahlen richtig schreiben. Mit dem Lesen geht es nicht viel besser: dies ist aber nicht so schlimm, denn seine Kenntnis ist eine nothwendige Folge von der Fertigkeit im Schreiben; die letztere brauche ich aber sofort, denn ich kann nicht eher ein Additionsexempel dictiren, ehe nicht sämmtliche Schüler die dictirten Zahlen richtig nachschreiben können. Natürlich erkundige ich mich bei den Examinanden, wie ihr Lehrer es gemacht hat, wenn er ihnen eine Aufgabe dictirte: da bekomme ich denn gewöhnlich ganz gleichlautende Antworten: entweder haben die Lehrer die einzelnen Ziffern dictirt, oder sie haben sie an die Tafel geschrieben, oder die Knaben haben die Aufgaben aus gedruckten Büchern entnommen. Ich begreife schwer, wie dies bei einem Lehrer, der Interesse für die Fortbildung seiner Schüler hat, möglich ist, und möchte wohl wissen, auf welchem Wege den Schülern eine Idee von dem Stellenwerth der einzelnen Ziffern beigebracht wird, wenn man die Zahlen nicht aussprechen lässt. Bequemer sind die obigen Methoden allerdings, denn ich muss gestehen, es kostet mich nicht wenig Mühe, ehe ich vierzig Schüler so weit bringe, dass sie sieben- bis achtziffrige Zahlen, in denen sich auch Nullen befinden, mit Sicherheit nachschreiben. Gehört aber dieser Unterricht in das Gymnasium oder nicht vielmehr in die Vorschule? Wäre es nicht viel einfacher, wenn die Kinder bei der fortschreitenden Erweiterung des Zahlenkreises, in dem sie rechnen, zugleich das Sprechen und Schreiben dieser Zahlen lernten? Man wird mir entgegnen, dass sie kleinere, vielleicht drei- bis vierziffrige, recht wohl schreiben könnten, und dass sich neunjährige Knaben (in diesem Alter stehen gewöhnlich die nach Sexta aufgenommenen) von gröfseren Zahlen doch keine Vorstellung machen können. Das gebe ich zu, muss aber doch fragen, wann und wo sollen sie es denn lernen, etwa erst dann, wenn sie sich eine annähernd richtige Vorstellung von der Gröfse der Zahlen machen können? In der That ist es aber auch ganz gleichgültig, ob die Schüler eine Ahnung von der Gröfse einer sieben- oder mehrziffrigen Zahl haben. Um ihnen das Bildungsgesetz derselben einigermafsen begreiflich zu machen, muss man durchaus auch gröfsere Zahlen zum Schreiben und Aussprechen wählen, wenn man auch weit davon entfernt ist, mit dergleichen Zahlen fortwährend zu rechnen. Dazu kommt, dass es den Knaben viel Vergnügen gewährt, wenn sie im Stande sind, beliebig lange Zahlen mit Leichtigkeit

auszusprechen; das letztere ist allerdings nicht möglich, wenn man nicht die so sehr gebräuchliche Methode des Abtheilens der Zahlen durch Komma's verlässt, zumal da dieselbe, sobald einmal die Decimalbrüche in den Zahlenkreis aufgenommen sind, sofort unbrauchbar wird. Bei längeren Zahlen, deren Ziffernanzahl nicht sogleich zu übersehen ist, kann man, trotzdem dieselben durch Komma's abgetheilt sind, doch nicht sofort die richtige Benennung treffen, mit der anzufangen ist. Ich möchte bei dieser Gelegenheit eine andere Methode empfehlen, die sich bei meinem Unterricht stets sehr gut bewährt hat und die zugleich den Vortheil hat, dass sie mit den Decimalbrüchen nicht in Conflict kommt. Eine als Beispiel hingeschriebene etwas längere Zahl macht die Sache ohne weiteres deutlich: $\overset{2}{5}730\overset{\cdot}{0}63\overset{1}{5}89\overset{\cdot}{5}76$. Beim Dictiren der Zahlen lasse ich sogleich bei dem Aussprechen der Benennung Tausend, Million u. s. w. das für dieselbe zu setzende Zeichen oben an die Ziffern setzen. Auf diese Weise unterstützt das Abtheilen zugleich das Hinschreiben der dictirten Zahlen.

Ich komme zur Addition. Zuerst vermisse ich bei dieser und auch, um es vorweg zu nehmen, bei den übrigen Species, eine sichere Nomenclatur. Die Wörter addiren, Posten, Summe, subtrahiren, Minuendus u. s. w. werden von den meisten Schülern kaum dem Namen, vielweniger der Bedeutung nach gekannt, von vielen fortwährend verwechselt. Ich bin überzeugt, dass diese Ausdrücke gewiss erläutert und gelernt worden sind, aber damit hat man es wahrscheinlich auch bewenden lassen und der Schüler hat natürlich, getreu dem Grundsatze, dass man das, was man nicht braucht, wieder vergisst, nichts eiligeres zu thun, als sie wieder zu vergessen. Aber warum werden die Ausdrücke nicht benutzt, wenn sie einmal gelernt worden sind? Gelegenheit bietet sich doch fortwährend dazu. Auch habe ich nie bemerkt, dass die Knaben nicht ausgerechnete Ausdrücke wie $9+6+7$, $12-5$, 19×5, $42:7$ als Summe, Differenz, Product, Quotient aufzufassen gelernt hätten, vielmehr verstehen sie darunter nur die Resultate 22, 7, 95 und 6. Sowie man zur Buchstabenrechnung kommt, erschwert dieser Umstand fortwährend das Verständnis, denn wenn man von der Summe $a+b$ spricht, vermissen die Schüler fortwährend das Resultat und sie können sich schwer daran gewöhnen, $a+b$ als e i n e Gröfse aufzufassen. Dasselbe gilt natürlich auch von den drei übrigen Species. Wer jemals in den Anfängen der Buchstabenrechnung unterrichtet hat, wird wissen, wie schwer es fällt, den Schülern die

ersten Begriffe klar zu machen, und zwar grade deshalb, weil sie durch die Rechnung mit bestimmten Zahlen zu wenig darauf vorbereitet sind. Das Rechnen mit Klammern und überhaupt mit zusammengesetzten Ausdrücken kann recht gut schon vorher eingeübt werden und erleichtert dann ungemein den Unterricht, denn es führt die Buchstabenrechnung ohnehin schon genug neue Begriffe ein, die dem Schüler gewisse Schwierigkeiten bereiten; warum soll das elementare Rechnen nicht einen Theil derselben lösen, da es doch zur Vorbereitung auf die Buchstabenrechnung dient und dies nicht ohne eigenen Vortheil thun wird. Wenn auch nicht alle Schüler der Elementarschulen später auf das Gymnasium übergehen, so dürfte dies doch für die zurückbleibenden nicht verlorene Mühe gewesen sein, zumal da durch dergleichen Rechnungen auch recht praktische Verbindungen der vier Species erzielt werden.

Bei der Ausführung der Addition sind die Schüler mehr als nöthig daran gewöhnt, die Zahlen untereinander zu setzen, ja sie betrachten dies als eine grofse Hauptsache, während es doch thatsächlich nur der Bequemlichkeit wegen geschieht. Von Wichtigkeit ist, dass die Knaben begreifen lernen, dass man nur gleichbenannte Zahlen addiren kann, denn häufig genug wissen sie gar nicht einmal, weshalb bei der Addition die Einer unter die Einer u. s. w. gesetzt werden. — Die Addition kleinerer Zahlen im Kopfe ist viel zu wenig geübt, ein neunjähriger Knabe muss ohne weiteres ein- und zweiziffrige Zahlen im Kopfe addiren können, er darf sich nicht erst längere Zeit besinnen, wieviel z. B. $37+9$ ist; mir sind schon Schüler zugeführt worden, die es gar nicht einmal wagen, dergleichen ohne schriftliche Beihülfe zu leisten, ein Beweis, wie wenig sie daran gewöhnt sind: meiner Ansicht nach darf es beim Unterricht nie geduldet werden, dass zur Ausrechnung so kleiner Aufgaben die Tafel oder das Papier benutzt wird.

Wie bei der Addition so findet sich auch bei der Subtraction unzureichende Uebung. Aufserdem glaube ich bemerkt zu haben, dass auf die richtige Erklärung des Borgens zu wenig Werth gelegt wird. Es ist dies ein Punct, bei dem man eine so schöne Gelegenheit hat, den Stellenwerth der einzelnen Ziffern wieder einmal in das Gedächtnis zurückzurufen und einzuüben. Ich gebe es zu, dass die Sache, wenn mehrere Nullen im Minuendus auf einander folgen, etwas langwierig und zeitraubend ist, aber es ist ja auch nicht nöthig, dass es immer gethan wird: man holt die darauf verwendete Zeit immer wieder ein, wenn man dann beim Abziehen

gar nichts vom Borgen erwähnen und z. B. bei dem Exempel 705 —639 sogleich 9 von 15, 3 von 9 abziehen lässt. Die Redensart „kann ich nicht, borge ich mir eins" ist entsetzlich und durchaus mechanisch.

Bei dem Subtrahiren werden deshalb viel Fehler gemacht, weil die Schüler nicht genug daran gewöhnt sind, entweder immer den Subtrahendus oder immer den Minuendus zuerst zu nennen (also 7 von 9 gleich 2 oder 9 weniger 7 gleich 2). Ich meine nicht, dass der eine Schüler dies, der andere jenes thut: nein, ein und derselbe Schüler macht beides bei demselben Exempel, verwechselt es natürlich auch mitunter, so dass nur durch schlechte Gewöhnung Fehler entstehen; ich sehe nicht ein, warum es nicht möglich sein sollte, dies zu vermeiden und den Schüler nur an das eine zu gewöhnen. Bei dieser Gelegenheit möchte ich eine Methode der Subtraction nicht unerwähnt lassen, die nach einer Mittheilung des Herrn Director Dr. Bonitz in allen österreichischen Schulen, höheren und niederen, üblich ist. Wenn dieselbe zunächst weiter nichts ist, als eine besondere Art bei der Subtraction zu sprechen, so führt sie doch zu einer allgemeineren Auffassung jener Rechnungsart und sie dürfte z. B. bei der Rechnung mit positiven und negativen Zahlen manche Erleichterung gewähren. Anstatt den Subtrahendus vom Minuendus abzuziehen, sucht man die Zahl, die zum Subtrahendus addirt werden muss, um den Minuendus zu erhalten: man sagt demgemäfs bei der Aufgabe $5036 - 3752 = 1284$, $2+4=6$, $5+8=13$, $1+7+2=10$, $1+3+1=5$. Diese Methode möchte für das elementare Rechnen unter andern auch deshalb zu empfehlen sein, weil sie das Borgen, das so häufig zu Fehlern Veranlassung gibt, vollständig vermeidet; im geschäftlichen Leben findet sie übrigens beim Herausgeben von Geld häufige Anwendung. Es dürfte sich lohnen, diese Art einmal bei Schülern zu versuchen, welche die Subtraction erst erlernen.

Was die Multiplication betrifft, so bemerke ich immer wieder, dass die Schüler die Multiplication zu wenig oder gar nicht als eine Addition von gleichen Posten aufzufassen gelernt haben. Man muss meiner Ansicht nach durchaus darauf zurückgehen, denn man kann mit grofsem Vortheil diese Erklärungsweise bei der Rechnung mit Brüchen, mit positiven und negativen Zahlen und mit Buchstaben gebrauchen. In vielen Elementarschulen lässt man einfach das Einmaleins lernen, ohne den Kindern klar zu machen, welche Vortheile das Können desselben gewährt; Schüler, welche wissen, welcher Zusammenhang zwischen Addition und

Multiplication besteht, werden sich dann auch bei der Addition passend der Multiplication zu bedienen wissen, wenn gleiche Posten zu addiren sind. Ich bin weit davon entfernt, den Sextanern alle Rechnungsoperationen erklären und ihnen Beweise für ihre Richtigkeit geben zu wollen, ich erkläre aber gern, was sich einem Sextaner ohne grofse Mühe erklären lässt, und halte nicht für richtig, von ihnen zu verlangen, dass sie alles auf Treu und Glauben hinnehmen. Bei der Multiplication selbst tritt mir nun häufig ein Umstand entgegen, dessen Ursprung ich wohl nicht den Gewohnheiten der Schüler, sondern gewiss der Gewöhnung in den Schulen zuschreiben muss. Man findet nämlich meistentheils die Gewohnheit, dass bei der Multiplication mehrziffriger Zahlen immer der Multiplicator zuerst genannt wird: man sagt also bei der Aufgabe: 15738×6 6 mal 8, 6 mal 3, 6 mal 7 u.s.w., während man bei dem Lesen der Aufgabe oder bei einziffrigen Zahlen gewöhnlich den Multiplicandus zuerst ausspricht. Ebenso gut könnte man natürlich auch bei der Ausrechnung die Ziffern des Multiplicandus zuerst aussprechen: festzuhalten ist natürlich die eine Art, wenn man Irrungen und Fehler vermeiden will. Wie man aber beide Weisen methodisch vermischen kann, ist mir wenigstens schwer begreiflich. Sehr viele Schüler sprechen nämlich bei dem obigen Exempel: 6 mal 8, 3 mal 6, 6 mal 7, 5 mal 6, 1 mal 6 d. h. sie nennen immer die kleinere Zahl zuerst. Ich glaube nicht, dass die Schüler von selbst auf diese Gewohnheit kommen, sie muss ihnen wohl angelernt sein; wie man aber dergleichen lehren kann, ist kaum zu begreifen, denn bei einiger Aufmerksamkeit ist leicht zu bemerken, wie viele Fehler darin ihren Grund finden: es ist ja ganz natürlich, dass die Schüler bei jenem Exempel z. B. rechnen: 6 mal 8, 3 mal 6, 3 mal 7 u. s. w. und in der That habe ich bei Extemporalien immer gefunden, dass mehr als die Hälfte der bei der Multiplication gemachten Fehler auf diese Weise entstanden sind. Wie schwer es hält, die Schüler davon abzubringen, wird jeder wissen, der es schon versucht hat, eine Gewohnheit zu entfernen, die Jahre lang geübt ist, und in der That schleppen sie manche Knaben trotz der gröfsten Strenge womöglich durch mehrere Classen.

Ein schwieriger Punct bei der Multiplication ist und bleibt immer das richtige Einrücken und das Untereinandersetzen der einzelnen Producte, namentlich wenn der Multiplicator Nullen enthält. Wenn auch das Einmaleins noch so gut eingeübt ist, daran scheitert doch so manches Exempel. Ich bin der Meinung, dass man das Einrücken zu mechanisch erlernen lässt und zu wenig

dasselbe erklärt. Ein Schüler, welcher die Multiplication mit einem einziffrigen Multiplicator begriffen hat, begreift sehr bald, dass er mit reinen Zehnern, Hundertern u. s. w. ebenso zu multipliciren, aber an das Product die betreffende Anzahl Nullen anzufügen hat. Wenn sich freilich die Elementarschulen darauf beschränken, die Multiplication zunächst für den Zahlenkreis bis Tausend einzuüben, so werden die Knaben für so kleine Zahlen wohl das Richtige treffen, alsbald aber Fehler machen, wenn gröfsere Zahlen vorliegen. Ich suche daher zuerst das Einrücken ganz zu vermeiden und lasse, anstatt bei einem mehrziffrigen Multiplicator so viel Stellen einzurücken, als sich hinter der Ziffer, mit welcher man multiplicirt, Ziffern befinden, bei den Zehnern eine, bei den Hundertern zwei u. s. w. Nullen anhängen; erst nachdem dies gehörig eingeübt ist, zeige ich, dass man ohne Schaden bei allen Theilproducten mit Ausnahme des ersten die angehängten Nullen weglassen kann; mir scheint es, als ob so die Fehler, die durch falsches Einrücken entstehen, leichter vermieden würden. Wozu man übrigens die Nullen, die etwa am Ende eines Multiplicators stehen, herausrücken also $\begin{array}{l}5639\\ \times 75000\end{array}$ schreiben lässt, vermag ich nicht recht einzusehen, denn eine Erleichterung der Rechnung geschieht dadurch auf keinen Fall.

Alle die Mängel, die ich bis jetzt aufgeführt habe, sind verschwindend klein gegen die, welche sich mir bei der Division jedesmal darbieten. Bei jeder Rechnungsart handelt es sich zunächst um eine bestimmte Feststellung des Begriffes derselben, weil dieses die Ausdrücke, welche die Operation andeuten sollen, zur Folge hat. Das Dividiren kann nun verschiedenes zum Zwecke haben und zwar 1) den Dividendus in so viel gleiche Theile theilen, als der Divisor angibt, und die Gröfse eines dieser Theile bestimmen; 2) untersuchen, wie oft der Divisor im Dividendus enthalten ist und 3) eine Zahl finden, welche mit dem Divisor multiplicirt den Dividendus gibt. Die beiden ersten Begriffe dürften beim elementaren Rechnen am häufigsten vorkommen, und dies bestimmt mich, den dritten, obwohl es der allgemeinere ist, erst dann zu erläutern, wenn ich die für die Richtigkeit der Division zu machende Probe erkläre; auf die Verschiedenheit der beiden ersten ist aber durchaus aufmerksam zu machen, und es lässt sich die Sache ja so leicht erklären, wenn man Beispiele mit benannten Zahlen wählt. Es wäre nun meiner Ansicht nach zu viel verlangt, wenn man von den Schülern fordern wollte, dass sie beim Dividiren selbst ihre Ausdrücke dem Wesen der Aufgabe nach wählen sollten, zumal es sich

rst um unbenannte Zahlen handelt, an denen sie die Division
erlernen. Hinreichend ist es, wenn sie die jedesmalige Be-
ng des Quotienten richtig auffassen und erklären. Von dem
'en finde ich nur selten einmal eine Spur: die Schüler haben
die Rechnungsart mechanisch gelernt aber nicht verstanden,
issen daher häufig nicht, was sie mit dem Quotienten anfan-
llen, zumal wenn es sich um benannte Zahlen handelt. Was
ne Ausdrücke betrifft, so entspricht dem ersteren wohl am
: „eine Zahl durch eine zweite dividiren" also 8 durch 2 ge-
gleich 4, und dem zweiten: „eine Zahl ist in einer anderen
ten" also 2 ist in 8 4mal enthalten. Nur das eine von beiden
i dem Unterricht in den Elementarschulen zu wählen, und
n ich mich für das erstere entscheide, werde ich unten aus-
lersetzen. Das Schlimme ist nun, dass ich bei den Schülern
von beiden Auffassungen als angewöhnt hoffen darf. Am häu-
i höre ich natürlich: „2 in 8 geht 4mal;" was heifst diese
sart, die durch ihre Form in keinem Zusammenhange mit
richtigen Deutung der Division steht? Ich will und kann nicht
nehmen, dass dieselbe von den Lehrern herrühre, ich glaube
hüler hört sie vom andern. Aber warum duldet sie der Leh-
In kurzer Zeit dürfte sie sich bei gehöriger Strenge ausrotten
, denn von selbst kommt kein Kind auf dergleichen, zumal
es von Anfang an daran gewöhnt ist, das Richtige zu spre-

Wenn auch jene Redensart nicht grade zu Fehlern in der
ung Veranlassung gibt, so ist sie doch auf jeden Fall zu ver-
i, denn sie hat so viele sinnlose Ausdrücke zur Folge: durch
d das „in" grofse Hauptsache und man hört denn auch recht
„2 in 8 dividiren." Liegt hierin irgend welcher Sinn? Was
2 in 8 theilen? Bisher glaubte ich nicht, dass dergleichen
n Rechenbüchern gedruckt sei: da kommt mir zufällig ein
nbuch von Diesterweg und Heuser (Gütersloh 1858) in die
und zu meinem Erstaunen finde ich das Gegentheil. Trotz-
uf S. 28 und 29 bei dem Anfange der Division jener Aus-
nicht zu finden ist, sehe ich ihn auf S. 129 bei den Decimal-
n: da steht wörtlich: „Dividire von folgenden Zahlen mit der
in die zweite." Man sieht, wie sehr sich dieser Ausdruck
ürgert haben muss: ist er aber deshalb weniger sinnlos? Es
lies alles recht schön zu vermeiden, wenn man aufhören
e zu erklären, das Zeichen : heisst „in"; warum halten die
ntarschulen mit so eiserner Consequenz daran fest, da die
r doch gewiss wissen, dass bei der Buchstabenrechnung kein

Lehrer mehr daran denkt a : b anders als a durch b lesen zu lassen? In enger Verbindung damit steht die Stellung des Dividendus und Divisor. Wenn man „2 in 8 dividiren“ sagen lässt, muss man natürlich auch 2 : 8 schreiben. Dagegen liefse sich ja auch nichts sagen, wenn dies nur nicht von jedem Schüler, der später eine höhere Schule besucht, umgelernt werden müsste, denn auf diesen denkt so leicht wohl niemand daran, anders als 8 : 2 schreiben zu lassen. Was dieses Umlernen für Noth und Mühe macht, wird jeder Lehrer wissen, der Schüler in die Hände bekommt, die Jahre lang nach jener Methode eingeübt sind. Trotz grofser Strenge kommen namentlich bei Divisionsaufgaben, in denen der Dividendus kleiner als der Divisor ist, also z. B. bei der Bruchrechnung, bei den Decimalbrüchen und dann bei der Buchstabenrechnung immerfort Verwechselungen vor, die dem Schüler die an sich einfache Sache erschweren und die Geduld des Lehrers auf eine harte Probe stellen. Ich halte natürlich sofort in Sexta darauf, dass der Divisor stets hinter den Dividendus gestellt wird, und um den Schülern so sehr wie möglich die Erinnerung an die frühere Art zu nehmen, lasse ich auch stets „8 durch 2 gleich 4“ sprechen. Haben sich die Knaben erst vollständig daran gewöhnt, so dulde ich es ganz gern, dass sie auch den Divisor zuerst nennen und sagen: 2 ist in 8 4mal enthalten.

Bei der Erlernung der Division halte ich es nicht für rathsam, diese Rechnung viel zu erklären, da man dadurch den Schülern die Sache noch schwieriger macht, als sie ihnen schon an sich wird; zu vermeiden ist aber jede Künstelei, denn diese verhüllt geradezu das Wesen der Rechnung selbst, das man doch meiner Ansicht nach am besten klar macht, wenn man die Multiplication mit zur Hülfe nimmt. Handelt es sich nun um einen mehrziffrigen Dividendus, so ist es wohl nicht zu viel von einem neunjährigen Knaben verlangt, dass er mit Verständnis höhere Benennungen in niedere verwandelt, wie es bei der Division nöthig ist. Natürlich muss der Unterricht bereits die Stellenwerthe der Ziffern schon bei dem Lesen und Schreiben klar gemacht haben. So lasse ich z. B. bei dem folgenden Exempel folgendermafsen sprechen:

```
65380 : 35 = 1868
35
———
303
280
 ———
 238
 210
  ———
  280
  280
  ———
```

65 Tausender durch 35 gleich 1 Tausender, 30 Tausender sind 300 Hunderter, 300 Hunderter und 3 Hunderter gleich 303 Hunderter, durch 35 gleich 8 Hunderter u. s. w., oder wenn dies bei einigen Aufgaben eingeübt ist, kürzer: 303 Hunderter durch 35,238 Zehner durch 35; dies scheint mir wenigstens vortheilhafter, als wenn man sagen lässt: „Hole ich mir die 3 herunter." Auch ziehe ich diese Methode der durch die folgende Form der Ausrechnung dargestellten vor:

```
 65380 : 35 = 1000
 35000         800
 -----          60
 30380           8
 28000        ----
 -----        1868
  2380
  2100
  ----
   280
   280
```

aus dem einfachen Grunde, weil jene in viel besserer Uebereinstimmung mit der Rechnung mit benannten Zahlen, mit Decimalbrüchen u. s. w. steht. Ebenso gut wie man Thlr., Sgr., Pf. nicht erst zu Pfennigen macht, ehe man sie dividirt, ebenso sind die Tausender nicht vor der Division zu Einern zu machen; zudem habe ich immer gefunden, dass die Schüler recht gut begreifen: 8 Tausender : 2 = 4 Tausender, namentlich, wenn man schon vorher gefragt hat, wieviel 8 Thlr. : 2 gibt. Auch ist dies wieder eine schöne Gelegenheit, die Stellenwerthe der einzelnen Ziffern ins Gedächtnis zurückzurufen, was nicht oft genug geschehen kann.

Ein für die Schüler sehr schwieriger Punct bei der Division ist die Untersuchung, wie oft jedesmal der Divisor im Dividendus enthalten ist; darin finde ich nun bei den in das Gymnasium aufzunehmenden Knaben eine äufserst geringe Uebung vor, wenn ich auch bei der Wahl der Aufgaben darauf Rücksicht nehme, dass der Divisor nicht zu grofs ist; häufig rathen die Schüler geradezu, weil sie keine Ahnung davon haben, dass man den Quotienten ziemlich sicher aus den ersten Ziffern des Dividendus und Divisors bestimmen kann. Auf diesen Umstand wird jedenfalls zu wenig aufmerksam gemacht, was ich daraus zu schliefsen wohl berechtigt bin, dass die Division mit mehr als zweiziffrigem Divisor zunächst gar nicht gelehrt wird, als wenn, wie ich schon oben bemerkte, die Bestimmung des Quotienten schwerer wäre bei einer Aufgabe mit dem Divisor 4734 als mit 473 oder 47.

Bei dem weiteren Verlaufe der Division ist es mir stets aufgefallen, dass die Knaben nicht auf die Vortheile aufmerksam ge-

macht sind, welche die abgekürzte Division in den Fällen bietet, wenn der Divisor am Ende Nullen hat; es ist ja durchaus nicht erforderlich, ihnen zu beweisen, mit welchem Rechte man dies thun kann: eine Vergleichung zweier auf beide Weisen ausgeführten Divisionen desselben Exempels genügt wohl vollkommen. In den seltensten Fällen habe ich bei einzelnen Schülern eine Bekanntschaft damit gefunden, und natürlich wird es ihnen später sehr schwer, sich die abgekürzte Division zur Gewohnheit zu machen, haben sie doch immer ohne Abkürzung dividirt. Daher kommt es denn auch, dass die Schüler frischweg mit Divisoren wie 10, 20, 30, 100 u. s. w. lang dividiren, namentlich wenn sie für sich rechnen, denn in den Lehrstunden bringt man sie allenfalls mit gehöriger Geduld und nicht geringem Zeitaufwande dazu, von dieser Gewohnheit zu lassen. Man scheint in den Elementarschulen den Nutzen dieser Abkürzung gar nicht zu kennen, denn es gibt in der That Lehrer, die durchaus nichts dabei finden z. B. mit dem Divisor 20 lang zu dividiren. Ich denke dabei immer an einen Fall, der mir vor einiger Zeit in der Sexta vorkam: bei der Durchsicht einiger zu Hause ausgeführten Divisionen, unter denen eine mit 20 war, welche die Knaben bereits mit Abstreichung der Null und alsdann ohne lange Division auszuführen gelernt hatten, bemerke ich bei einem Schüler eine von fremder Hand gemachte Division durch 20 ohne Abkürzung lang dividirt; auf meine Frage, wer das gemacht habe, erhielt ich zu meiner nicht geringen Verwunderung die Antwort, dass jene Rechnung von einem Elementarlehrer herrühre. —

Ich habe es bis jetzt absichtlich vermieden über die Uebung im Kopfrechnen, die ich bei den aufzunehmenden Schülern vorgefunden habe, zu sprechen, weil ich es nach wiederholten Versuchen habe aufgeben müssen, dasselbe unter die als durchaus nothwendig geforderten Kenntnisse im Rechnen zu stellen. Die Ansichten über den Werth des Kopfrechnens sind so sehr verschieden, dass wirklich manche Lehrer dasselbe vollständig verwerfen und eine Uebung in demselben für unnöthig halten. Daher kommt es denn, dass manche Schüler in der That ganz gut im Kopfe mit kleineren Zahlen umzugehen verstehen, während ein grofser Theil jede derartige an sie gestellte Aufgabe ablehnt, indem sie nicht im Stande sind, auch nur die beiden Zahlen, aus denen die Aufgabe besteht, im Gedächtnis zu behalten. Was mich betrifft, so bin ich ein grofser Freund des Kopfrechnens und daher möchte ich gern mehr Uebung in demselben vorfinden. Ich halte dieses Rechnen für so bedeutend, dass ich den Unterricht im Rechnen überhaupt

jede schriftliche Aufzeichnung beginnen und dieselbe erst zu-
ı würde, wenn das Aufsteigen in den Zahlenkreis über 100
Benutzung forderte. Grade das Rechnen im Kopfe ist meiner
ung nach ein so wirksames geistig bildendes Element, dass
nicht frühzeitig genug damit anfangen kann. Wenn auch die
e im allgemeinen für den Lebensberuf vorbereitet und das
ntlich lehrt, was in demselben und zu seiner Erlernung ge-
ht wird, so verfolgt sie doch auch den eigentlich noch wich-
n Zweck, dem Schüler das Mafs von Kenntnissen und geisti-
Fertigkeiten mitzugeben, welche ihm das Verständnis der
, die sich ihm in dem erwählten Lebensberuf darbieten, er-
ern und ermöglichen.
Zunächst verlangt das Kopfrechnen eine gewisse Kraft des
chtnisses: ist diese bei dem Kinde, welches in die Schule ein-
noch nicht vorhanden, nun so wird sie gewiss durch dasselbe
derersten geweckt und besser gestärkt, als durch Auswendig-
ı. Dazu kommt dann, dass das Kind ganz von selbst darauf
rt wird, die Zahlen durch gewisse Merkmale besser in der Er-
ung festzuhalten und sich durch Kunstgriffe die Rechnung
enselben zu erleichtern. Es wird mir zugegeben werden, dass
einen Schüler, der glückliche, die Rechnung vereinfachende
itionen im Kopfrechnen entdeckt, nicht grade zu den unbe-
n Schülern rechnet: sollte man nicht umgekehrt die geistigen
keiten der Kinder auch dadurch wecken und hervorrufen,
man ihnen frühzeitig Gelegenheit bietet, dieselben anzuwen-
In der That spielen ja auch die Zahlen bei dem ersten Un-
ht eine grofse Rolle, und ohne grade mit demselben bekannt
n und Erfahrungen darin gesammelt zu haben, darf ich doch
annehmen, dass man zum schriftlichen Rechnen erst dann
tet, wenn bereits die Anfänge des Rechnens im Kopfe gemacht
Fast scheint es aber, als wenn man dies bei dem weiteren
chreiten ganz vergäfse und nur schriftlich rechnen liefse; sind
ch oft genug Knaben zugeführt worden, denen es trotz grofser
nicht möglich war, die Zahlen der Aufgabe, die ich stets un-
00 und leicht behaltbar wählte, im Kopfe zu behalten, so dass
icht einmal die erste Bedingung des Kopfrechnens erfüllen
en. Sollte dies nicht einige Uebung auch bei mäfsig begabten
ern zu Stande gebracht haben? Es wird um so leichter mög-
ein, wenn man das Kopfrechnen passend mit dem schriftlichen
ıen verbindet und die Knaben von Anfang an dazu anhält, bei
ben mit kleineren Zahlen die Rechnung im Kopfe auszufüh-

ren und das Resultat sogleich hinzuschreiben; dabei wird ihnen ja doch die Sache erleichtert, da sie die Aufgabe vor Augen haben. Wie ich bereits oben bemerkte, sind die Schüler so daran gewöhnt, selbst ein- und zweiziffrige Zahlen vor der Addition und Subtraction unter einander zu schreiben, dass sie meinen, es gehe gar nicht anders und dieses Schreiben gehöre schlechterdings zu einem ordentlichen Additionsexempel. Das Multipliciren macht natürlich noch viel mehr Schwierigkeiten: selbst bei zweiziffrigen Multiplicatoren, von denen das Einmaleins gelernt zu werden pflegt, wie 11, 12, 15, 16 scheuen sich die Knaben aufserordentlich davor, das übliche Hinschreiben der Theilproducte zu unterlassen und sogleich das Product anzugeben. Bei der Division sollte es durchaus nicht geduldet werden, dass bei einziffrigen oder überhaupt bei Divisoren, von denen das Einmaleins gelernt ist, lang dividirt wird; eine solche Art zu rechnen ist für mich immer das sicherste Kennzeichen, dass das Kopfrechnen selbst bei dem schriftlichen Rechnen nicht genügend geübt worden ist.

Derartige Beschränkungen des schriftlichen Rechnens haben nach meinen Erfahrungen die erfreulichsten Folgen, und dieselben würden noch bedeutender sein, wenn die Schüler von Anfang an daran gewöhnt wären. Natürlich möchte ich es nicht dabei bewenden lassen: das Kopfrechnen muss auch ohne jede Aufzeichnung geübt werden und zwar so viel wie möglich, denn es dürfte mehr geistig bildende Wirkung äusfern, als das blofse schriftliche Rechnen. Ich verwende in den unteren Classen stets einen ziemlich grofsen Theil der Lehrstunde nur darauf, und dies zur nicht geringen Freude der Mehrheit der Schüler, deren Spannung und Lebhaftigkeit mitunter so grofs wird, dass sie mit ihren Antworten ordentlich herausplatzen.

Dies dürften die bedeutendsten Punkte sein, die mir in Bezug auf schriftliches und mündliches Rechnen jedesmal bei den neu aufgenommenen Schülern in die Augen gefallen sind. Ich bin gewärtig, dass man mir entgegnen wird, dass das meiste ja nur die äufsere Form angehe, die doch nebensächlich sei, zumal da sie den Schülern eher die Sache erschwere, als erleichtere; vielleicht schiebt man das Ganze in das Fach der Pedanterie. Für alle reich begabten Schüler gebe ich das zu, aber nicht für die Schüler überhaupt: gewiss wird jeder Lehrer seinen Unterricht für durchaus mittelmäfsig begabte Schüler einrichten müssen, wenn er anders etwas leisten will: er muss in der That annehmen, dass schon sein erstes Wort nicht verstanden wird; wer von einem anderen Gesichtspuncte aus

unterrichtet, wird bald finden, dass er tauben Ohren gepredigt hat. In Hinsicht darauf behaupte ich, dass die äufsere Form nicht so ganz Nebensache ist, zumal wenn sie derartig ist, dass sie mit der Erklärung und dem Verständnis Hand in Hand geht. Dem gröfsten Theile der Schüler wird es aufserordentlich schwer, die Form in irgend einer Weise zu verändern, zumal wenn neben der Veränderung das Verständnis betreffende Anforderungen an ihn gemacht werden. Wie schwer hält es z. B. einen Schüler, der bei der Division gelernt hat, den Divisor vor den Dividendus zu setzen, an das Umgekehrte zu gewöhnen! Die alte Methode spukt noch nach Jahren in seinem Kopfe, und dieselbe zu entfernen kostet den Lehrer eine gute Menge Geduld und den Schüler entsetzliche Mühe. Man erschwert so ohne Grund dem gröfsten Theile der Schüler ihre Aufgabe und zwingt den Lehrer, Zeit und Mühe auf Sachen zu verwenden, die den Unterricht nicht fördern.

Andererseits wird man mir vielleicht vorwerfen, ich verlange zu viel von meinen Schülern. Verlange ich von einem in die Sexta aufzunehmenden Schüler zuviel, wenn ich geläufiges Rechnen in den vier Species mit unbenannten Zahlen beanspruche? Dass ich auf meine in der That gesetzliche Ansprüche fast nie bestehen darf, lehrt jede neue Aufnahme, denn sonst würde ein grofser Theil der Schüler zurückgewiesen werden müssen. Statt des geläufigen Rechnens in den vier Species mit unbenannten Zahlen lernen aber die Knaben vielerlei ungeläufig. Dieses vielerlei nützt ihnen aber in dem gewöhnlichen Leben ebenso wenig, wie bei ihrer weiteren Fortbildung auf dem Gymnasium und zu einer gründlichen geistigen Ausbildung dürfte es auch nicht eben viel beitragen. Man soll doch lieber den Schüler dazu fähig machen, dass er vielerlei zu verstehen und zu lernen fähig ist: damit gibt man ihm jedenfalls einen besseren Schatz mit, als wenn man ihn vieles wissen lehrt aber keines recht. Gewandtes Rechnen in den vier Species mit unbenannten Zahlen schriftlich und mündlich, das ist ein solcher Schatz; wenn diesen die aufzunehmenden Schüler mitbringen, so bin ich zufrieden.

Berlin. A. Kuckuck.

ZWEITE ABTHEILUNG.

LITERARISCHE BERICHTE.

Griechische Schulgrammatik von Ad. F. Aken, Oberlehrer am Dom-Gymnasium zu Güstrow. Berlin 1868. Gebrüder Bornträger. Ed. Eggers. 8. XIV. 345.

Ueber die Aufgabe einer griechischen Schulgrammatik hat sich der Verf. des vorliegenden Buchs in dieser Zeitschrift (Septemberheft 1867) ausgesprochen. Im Gegensatz zu denen, die eine neue wissenschaftliche, den Ergebnissen der Sprachvergleichung entsprechende Behandlung der Formenlehre als die eigentliche Hauptsache, die Syntax hingegen mehr als Nebensache des Unterrichts in der griechischen Grammatik ansehen, legt er das Hauptgewicht, und mit Recht, auf die Syntax, namentlich auf die Moduslehre, indem er davon ausgeht, dass das Ziel der Schule kein linguistisches sei, vielmehr in der Lectüre, also im Verständnis von Sätzen und Gedanken liege. Die Formenlehre kommt ihm zunächst nur insofern in Betracht, als sie diesem Hauptzwecke dient; jedoch will er dieselbe keineswegs in der alten Weise behandelt wissen, vielmehr soll — wie dies in der Vorrede zur vorliegenden Grammatik weiter ausgeführt ist — zwischen dem früheren Verfahren und dem, welches in Curtius culminirt, eine Vermittelung [1]) dadurch eintreten, dass die Ergebnisse der Sprachvergleichung genutzt werden, so weit sie dazu dienen mögen, einestheils das Erlernen und Behalten zu erleichtern und den Schüler für die Syntax vorzubereiten, und anderntheils auch denselben zur Sprachvergleichung hin- und zu sprachhistorischer Auffassung anzuleiten. Was für letzteren Zweck vom Verf. in seinem Buche mitgetheilt ist, erscheint schon durch kleineren Druck und durch abgesonderte Behandlung in Zusätzen und Anmerkungen als Nebensache und bildet auch dem äufseren Umfange nach nur einen sehr kleinen Theil des

---

[1]) Darüber, ob zwischen „dem Verfahren der alten Grammatik und dem, welches in Curtius culminirt" (Vorr. S. IV) der vom Verf. vorausgesetzte Gegensatz besteht, verweisen wir auf die Abhandlung im 2. Hefte dieser Zeitschrift S. 97 ff. Anm. d. Red.

Ganzen. Dass übrigens dergleichen Beigaben und Andeutungen nicht für den Anfang, sondern erst für einen späteren Cursus bestimmt sind, ist in der Vorrede ausdrücklich bemerkt. Vor allem aber soll der Syntax ihr Recht werden; bei ihr allein hat nach der Ansicht des Verf. eine wissenschaftliche Behandlung der Sprache — natürlich erst in den höheren Classen — ihre Berechtigung, weil nur auf diesem Gebiete aus nahe liegenden Gründen eine Selbstthätigkeit des Schülers möglich werde, aufserdem aber hier gerade und namentlich in der Moduslehre eine solche Behandlungsweise dringendes Bedürfnis sei, wenn man sich nicht mit blofsen Scheinerklärungen begnügen, sondern bestimmte Gesetze und eine theoretische Kenntnis ihres Zusammenhangs gewinnen wolle, wodurch erst eine sichere Anwendung der Regeln in den Exercitien und zugleich das genauere Verständnis der Schriftsteller gefördert werde.

Sehen wir nun das Buch selbst genauer an, so lässt sich zunächst in Betreff der Formenlehre (S. 1—168) nicht verkennen, dass es dem Verf. gelungen ist, in den meisten Beziehungen dem Bedürfnis der Schule zu entsprechen. Namentlich ist für Anfänger durch eine ausreichende Anzahl geeigneter Paradigmen gesorgt; überdies sind dieselben so grofs und schön gedruckt, dass dies als ein besonderer Vorzug des Buches zu rühmen ist. Die Paradigmen der Adjectiva gehen, was nur gebilligt werden kann, neben denen der Substantiva her. Dass auch die homerischen Formen meistentheils in Verbindung mit den attischen behandelt sind, wird manchem nicht billigenswerth erscheinen, und Ref. selbst würde eine Trennung besonders deshalb vorziehen, weil dadurch die Uebersicht des dem Homer Eigenthümlichen unstreitig erleichtert würde. Darin hat der Verf. allerdings Recht, dass sich bei genetischem Verfahren die homerischen Formen von selbst ergeben; auch ist dadurch, dass alles nichtattische in kleiner gedruckten Zusätzen und Bemerkungen steht, hinlänglich angedeutet, dass es nicht für Anfänger bestimmt ist. Noch in einer anderen Beziehung hat der Verf. den von den meisten neueren Grammatikern eingeschlagenen Weg verlassen. Er hat nämlich nicht *βουλεύω* oder *παιδεύω* noch ein anderes Verbum purum, sondern *τύπτω* wieder als Paradigma aufgestellt. Mit Recht ist sogleich das ganze Paradigma mitgetheilt, nicht als ob es sogleich anfangs vollständig gelernt werden müsste, sondern weil solche Zusammenstellung die Uebersicht des Ganzen und die Unterscheidung der einzelnen Formen erleichtert. Was aber *τύπτω* betrifft, so möchte doch wohl aus Rücksicht für die Anfänger ein Verbum purum non contractum vor jenem den Vorzug verdienen. Für *παιδεύω* freilich ist auch Ref. nicht, weil die Aussprache mancher Formen den ersten Anfängern zu viel Noth macht; dagegen scheint *λύω* sehr wohl geeignet, vorausgesetzt, dass über die schwankende Quantität des *υ* in einem Zusatze das Nöthige bemerkt und wegen des Accents auf einige Formen von *παιδεύω* hingewiesen wird. Uebrigens ist für die Verba muta nach

Aufstellung des Paradigmas von λύω eine vollständige Conjugation nicht nöthig, wie es einer solchen auch für λύω in vorliegender Grammatik (§ 164—170) nicht bedurft hätte; es genügt vielmehr die Angabe derjenigen Formen, für welche das Grundparadigma nicht hinreicht. Die letzten Capitel der Formenlehre sind, den ersten § von der Wortbildung ausgenommen, sämmtlich durch kleineren Druck als für weiter Fortgeschrittene bestimmt bezeichnet. Ob für das, was auf den 20 eng gedruckten Seiten über Wortbildung, homerischen Dialekt, Veränderungen der Vocale und das Digamma, sowie aus der Geschichte über griechische Sprache, Dialekte und Alphabet mitgetheilt ist, in den für das Nothwendigste und Unentbehrlichste kaum ausreichenden grammatischen Stunden der Prima sich noch etwas Zeit erübrigen lasse, ist sehr die Frage; wie dem aber auch sei, des Belehrenden und Anregenden findet sich in diesen Capiteln gar manches, und wozu in der Schule nicht Raum ist, dazu wird der strebsame Schüler vielleicht daheim noch einige Stunden gewinnen können. Den Schluss der Formenlehre bildet ein Verzeichnis der Verba und Verbalformen mit Angabe der §§, in welchen dieselben behandelt sind, eine recht schätzenswerthe Beigabe, welche einestheils das Auffinden abweichender Formen erleichtert, anderntheils auch zu Repetitionen in sehr nützlicher Weise verwendet werden kann.

Im einzelnen wird bei einer neuen Auflage noch mancher Zusatz, manche Aenderung oder auch Verbesserung nöthig sein, damit das Buch seinem Zwecke noch mehr entspreche. Ueber den Artikel sollte schon § 27 eine kurze Bemerkung stehen oder doch auf § 105 hingewiesen werden. Bei διαλέγομαι vermisst man die Angabe des Futurs und des Aorist, bei φέρω das Nöthige über die Modi der activen Aoriste, bei καθίζω die Formen καθιῶ, καθῖσα, ἐκάθισα, bei καθέζομαι die Form ἐκαθεζόμην und wie dieselbe gebraucht wird. Nicht angegeben ist ferner das Futurum πνίξω, das Adjectivum verbale von ἔρχομαι, das Particip von ἀπόχρη, die Bedeutung von στέρομαι, die Form παράσχοιμι. Auch sollte bemerkt sein, dass ὀνήμενος bei Homer, eben so dass nur der Conjunctiv von ἔμολον in Prosa vorkommt. Κέχρημαι als zu χράω gehörig ist eben so wie πευσοῦμαι mit einem „vielleicht" zu bezeichnen oder lieber auszulassen. Neben οἶσθα steht in Parenthese οἶδας. Mit demselben Rechte konnten auch οἴδαμεν, οἴδατε, οἴδασι hinzugesetzt werden. Uebrigens ist οἶδας nicht „nur poetisch." Bei ὠθέω fehlen ὤσω, ὠθήσω, ὤσομαι und ἐωσάμην, bei δείδω — wovon auch die Bedeutung nicht angegeben ist — δείσομαι und ἔδεισα. Das Verbum δαμάω wird unter den Verben genannt, die vom Perfectum Passivi an das σ annehmen, wobei einestheils § 208 und anderntheils die Form ἐδμήθην nicht beachtet ist; δέμω findet sich gar nicht vor. Als ein Uebelstand erscheint es, dass ἔβην nicht schon § 214 bei βαίνω angegeben wird, was doch bei ähnlichen Formen geschieht; ähnlich verhält es sich

mit ἔπτην. Das bei ἕπομαι Bemerkte „die Modi gewöhnlich ἕσπωμαι u. s. w.“ bedarf einer genaueren Fassung. Dass ἰδού als Interjection mit dem Circumflex geschrieben ist, befremdet; ebenso die Formen τέθορα, ταὐτῆς und ταὐτῶν, sowie auch die bei ἀλιτήμενος angegebene Bedeutung und die Ableitung der Form ἐρέριπτο von ῥίπτω. Auch ἠμπεῖχον und ἐδάκην werden sich nicht behaupten können. Was sonst noch nachzutragen, zu ändern oder zu berichtigen sein möchte, wird sich beim Gebrauche des Buches leicht herausstellen. Ref. fügt daher nur noch die Bemerkung hinzu, dass seinem Dafürhalten nach das über den epischen Dialekt und Herodot Gegebene noch mehrfacher Zusätze bedarf, um für die Schule auszureichen. So sollten z. B. ἐμέο, ἐμεῖο und andere Pronominalformen, χερείων und ähnliche, auch manche Verbalformen, z. B. στείομεν u. m. a., ausdrücklich genannt sein.

Doch wir wenden uns nun zur Syntax, in welcher der Verf. in mehrfacher Beziehung einen neuen und eigenthümlichen Weg betreten hat. Der Lehrgang ist folgender. In dem ersten Haupttheile wird der Satz in einfachster Form behandelt, und zwar zunächst die nominalen Formen im Satze — ohne Rücksicht auf die specielle Form des verbalen Prädicats, so weit diese nicht (wie im Numerus) auch im nominalen hervortritt —, und sodann die Erweiterungen des Satzes a) durch Attribut und Apposition (Artikel und Pronomen), b) durch Rection. In zwei besonderen Capiteln folgt dann die Lehre von den Präpositionen und eine Zusammenstellung der in der Rection vorkommenden Abweichungen, wobei die Structur κατὰ τὸ σημαινόμενον, Ellipse und Brachylogie, das Schema καθ' ὅλον καὶ μέρος und andere im Griechischen häufige Redeweisen besprochen werden.

Der zweite Haupttheil der Syntax umfasst das Verbum und die Satzformen. Der Satzlehre und den Modis finitis folgen Infinitiv und Particip, beide als unvollständige Satzformen; zuletzt die Conjunctionen, soweit sie nicht schon bei den subordinirten Sätzen mitgenommen sind, und die Partikeln, als ebenfalls Bestimmungen der Satzform bildend. Mit dem über die Genera Verbi Mitgetheilten ist Ref. im wesentlichen einverstanden. Warum aber soll ἀποδίδομαι bedeuten „ich lasse mir bezahlen“? Und inwiefern hat ἀσπάζομαι reciproke Bedeutung? Auch die Bemerkung über ἀνεβιωσάμην scheint nicht begründet, es müsste denn sein, dass sie nicht deutlich genug ausgedrückt wäre. Ueber die Tempora wird eine von den gewöhnlichen Ansichten abweichende Theorie aufgestellt, die, wenn man ihr auch nicht durchweg beipflichten mag, doch jedenfalls insofern Beachtung verdient, als sie zu einer schärferen Unterscheidung der Tempora und Modi hinleitet. Es ist dieselbe Theorie, die Ref. bereits aus dem früheren Werke des Verf. „Die Hauptdata der griechischen Tempus- und Moduslehre historisch und vergleichend“ (Berlin 1865) kennen gelernt hat. Nach Beseitigung der Tempora prima als erst späterer Bildungen, die

ihrer temporalen Bedeutung nach sich niemals von den entsprechenden Tempora secunda scheiden, und der Futura, die, soweit sie nicht schon als ursprüngliche Tempora prima aufser Betracht fallen, in nichts von Präsensformen verschieden sind, ergeben sich als ursprüngliche Tempusformen folgende: 1) vom Stamm mit Präsensverstärkung *τυπτ: τύπτω* nebst Modis und *ἔτυπτον* — Vb. Imperfectum, 2) vom reduplicirten Stamm *τετυπ: τέτυπα* nebst Modis und *ἐτετύπειν* — Vb. Perfectum, 3) vom einfachen Stamm *τυπ:* zwar nicht der Indicativ *τύπω,* aber die übrigen Modi und *ἔτυπον* — Vb. Aorist. Unter die Modi werden Infinitiv und Particip mit eingeschlossen. Nun zeigen sich zwei Arten von Zeitbestimmung, eine absolute und eine relative. Jene ist die der Tempusstämme, von welchen der erste die Handlung als werdend, dauernd, sich entwickelnd, der zweite als in einem Zustande der Vollendung stehend ausspricht, während der dritte die Handlung eben nur benennt, ohne jene Nebenbestimmungen zu geben, also positiv ausgedrückt: als Punct, Moment bezeichnet. Die relative Zeitbestimmung, d. i. diejenige, welche vom Standpuncte des Sprechenden aus bestimmt, erhält ihren Ausdruck erst durch das Augment. Hiernach steht z. B. das Perfect in keinem (relativ) zeitlichen Gegensatze gegen das Präsens; eben so wenig findet ein solcher statt zwischen den Modi des Perfect und Aorist und denen des Präsens, namentlich bedeuten sie keine Vergangenheit derer des letzteren; auch giebt es im Griechischen kein Plusquamperfectum im Sinne des Deutschen und Latein, d. h. als Tempus der Vergangenheit. Von diesen Grundlagen aus werden mehrere der merkwürdigsten Erscheinungen im Gebiete der Tempora erläutert, z. B. der Gebrauch des Imperfectums sowohl als des Aorist für das Plusquamperfectum, der des Infinitiv Präsens für den des lateinischen Perfectum u. a. Ohne auf alles Einzelne einzugehen, wozu hier nicht der Ort ist, erlaubt sich Ref. nur folgendes wenige zu bemerken. Unstreitig bezeichnet das Perfectum zwar wohl meistentheils den durch Vollendung des Ablaufs einer Handlung gegenwärtig eingetretenen Zustand, aber doch gewiss nicht immer. Die für die Behauptung, dass der Zustand negativ sein könne, angeführten Beispiele: *ἅλις πεπαίσθω* und *βεβιώκασι*, können ja gerade zum Beweise dienen, dass das Perfect nicht nothwendig das Ergebnis der Handlung bezeichnet, sondern auch eine jetzt zum Abschluss gekommene Handlung — die nun freilich auch nicht mehr dauert oder vor sich geht — bezeichnen kann. Und ferner, obgleich das Perfectum nicht als ein historisches Tempus anzusehen ist, so liegt darin doch immer zugleich ein zeitlicher Gegensatz zu der Gegenwart, indem es voraussetzt, dass die jetzt abgeschlossene Handlung früher eine sich entwickelnde war. Für die Haupttempora im Indicativ wird die zeitlose Verwendung, nämlich in Sätzen allgemeinen Urtheils wie: „die Lerche singt im Fliegen" = „wenn etwas eine Lerche ist, so" u. s. w., als die ursprüngliche hingestellt und be-

hauptet, sie hätten erst im Gegensatz gegen die später entstandenen Augmenttempora die Bedeutung der Gegenwart erhalten. Aber, kann man füglich fragen, ist wohl anzunehmen, dass jene Sätze früher ausgesprochen worden seien, als diejenigen, in welchen man das im Augenblicke des Redens Wahrgenommene aussprach? Was das Futur betrifft, so mag dessen späterer Ursprung, namentlich die Entstehung desselben aus dem Conjunctiv immerhin angenommen werden; dass aber, nachdem sich erst einmal eine besondere Form zur Bezeichnung der Zukunft gebildet hatte, diese zunächst immer noch modale Bedeutung gleich der des Conjunctiv gehabt habe, dürfte zweifelhaft sein, obgleich das Futurum in den § 430,2 angegebenen Fällen sich modal verwendet zeigt. Denn diese modale Verwendung fand statt, als beim Futur im Hauptsatze jede Spur der Conjunctivbedeutung bereits verschwunden war. Es scheint daher gerathener, auch da, wo das Futur dem lateinischen oder deutschen Conjunctiv entspricht, den Begriff der Zeit festzuhalten, indem man davon ausgeht, dass der Grieche z. B. das Beabsichtigte nicht als etwas blofs mögliches ansah wie mit dem Conjunctiv, sondern als etwas, dessen Verwirklichung eintreten werde. Dass sogar *ἔπεμψαν οἳ λέξουσιν* gesagt werden konnte, ist nicht befremdend, da der Grieche auch sonst bei der Erzählung dazu hinneigte, den eigenen Standpunct zu verlassen und den der besprochenen Person einzunehmen. In Betreff des Particip Futuri vermag Ref. ebenfalls nicht der Ansicht des Verf., der darin nur eine Beschaffenheit oder Disposition, nichts von Zeit findet, beizupflichten; denn z. B. in dem Satze *τίς ἐστιν ὁ ῥύσων;* erscheint der gewünschte oder gesuchte Retter doch immer als ein noch zukünftiger. Wenn aufserdem gesagt wird, *εἰ* mit Futurum stehe nur, wenn zugleich ein Wollen oder Sollen involvirt sei, so dass der Gedanke zu Grunde liege: „wenn das so sein soll, wenn ihr wollt, dass das sei“ (§ 482), so dürfte wohl eine genaue und möglichst umfassende Beobachtung des Sprachgebrauchs zu der Ueberzeugung führen, dass *εἰ* mit dem Futurum noch in anderen Fällen gebraucht wird. Man vergleiche nur z. B. Xen. An. 5, 6, 34: *ἠπείλουν αὐτῷ, εἰ λήψονται ἀποδιδράσκοντα, ὅτι τὴν δίκην ἐπιθήσοιεν,* oder Or. recta: *εἰ ληψόμεθα —, ἐπιθήσομεν.* Noch sei bemerkt, dass die Auffassung der Stelle Soph. OR. 1272: *ὁθούνεκ᾽ οὐκ ὄψοιντο — γνώσοιντο* „weil sie nicht hätten sehen wollen“ ganz unmöglich scheint; lieber möchte ich mit Hermann *ὄψαιντο* lesen. Aehnlich wie das Futurum sieht der Verf. das griechische Präteritum (§ 432) „als ursprünglichen Modus“ an, was derselbe schon früher in dieser Zeitschrift (1864, S. 265 ff.) zu begründen versucht hat. Ausführlicheres als in dem bezeichneten § findet sich darüber in der Moduslehre § 438b, wo u. a. gesagt wird: dass *ἄν* die modale Bedeutung des Indicativs der Präterita, die Bedeutung der Nichtwirklichkeit, nicht bewirke, zeige sich darin, dass das Präteritum dieselbe im Bedingungsvordersatz, im Finalsatz, bei

ἔδει und χρῆν auch ohne die Partikel gebe. Aber, um von χρῆν und ähnlichen Ausdrücken zuerst zu sprechen, so ist einleuchtend, dass, wenn z.B. ἔδει σε γράφειν den Sinn hat: „du hättest schreiben sollen", der Grieche weit entfernt war, mit ἔδει die Nichtwirklichkeit der Pflicht auszusprechen. Eben so wenig war dies der Fall, wenn dieselben Worte, in Bezug auf die Gegenwart gebraucht, dem deutschen: „du solltest schreiben" entsprechen. In diesem Falle konnte auch δεῖ gesagt werden, man wählte aber oft absichtlich das Imperfect, um dem Angeredeten damit einen Vorwurf zu machen, indem man ihm zu verstehen gab, er habe gewusst, was seine Pflicht von ihm forderte, und es gleichwohl zu thun unterlassen; das Fortbestehen der Pflicht auch für die Gegenwart verstand sich von selbst und wurde deshalb nicht besonders ausgedrückt. Betrachten wir ferner den Indicativ der Präterita im Bedingungsvordersatze, so kann der Umstand, dass er in solchem Nebensatze zur Bezeichnung der Nichtwirklichkeit gebraucht wird, wohl eben so wenig die ursprünglich modale Bedeutung der Präterita beweisen. Einer besonderen Form für den angedeuteten Sinn bedarf es eigentlich gar nicht, insofern der Sprechende, wenn er bei der Annahme von Nichtwirklichem sich des Indicativs eines Präteritums bedient, voraussetzen kann, dass der Hörer den wahren Sachverhalt entweder wisse oder aus den Umständen sofort erkennen werde. So konnte auch der Grieche eines besonderen Modalausdrucks für die Nichtwirklichkeit entbehren. Eine Heranziehung des deutschen Sprachgebrauchs, z. B.: „wenn er dabei war, so geschah das nicht" für „wenn er dabei gewesen wäre u. s. w." weist der Verf. als ungehörig zurück. Als Grund wird u. a. angeführt, dass dieser Gebrauch im Deutschen nur von Vergangenheit, griechisch auch von Gegenwart gelte. Hierin zeigt sich allerdings ein sehr bemerkenswerther Unterschied der Sprachen. Aber einmal ist auch das schon etwas, dass wir wenigstens in Bezug auf die Vergangenheit ähnlich wie die Griechen sagen können, wenn uns auch eine dem ἄν völlig entsprechende Partikel mangelt; und sodann ist der Umstand, dass in Bezug auf die Gegenwart der griechische Sprachgebrauch von dem unsrigen abweicht, nicht nothwendig ein Beweis für das, was der Verf. behauptet. Aehnlich, wie bei dem schon besprochenen ἔδει, hatte der Grieche in Sätzen wie ἠβρυνόμην ἄν, εἰ ἠπιστάμην ταῦτα, ja selbst wenn er im Hauptsatze νῦν hinzufügte, z. B. ῥᾳόνι νῦν ἂν ἐχρώμεθα Φιλίππῳ, doch zunächst nur das bisher Geschehene im Auge, während wir, von der bisher gemachten Erfahrung absehend, nur das Jetzt ins Auge fassen. Dass im Griechischen der Indicativ der Präterita auch von nicht erreichter Absicht gebraucht wird, beruht auf demselben Grunde wie der Gebrauch der Präterita in irrealen Bedingungssätzen. Gelegentlich sei hierbei einer § 467 angeführten Stelle Eur. Phön. 208 ἔβαν ἵνα κατενάσθην gedacht, die gewiss mit Unrecht hierher gezogen ist, da ἔβαν in dem angegebenen Sinne

(ἔδει με βῆναι) zu fassen sprachlich unmöglich scheint, aufserdem aber der ganze Zusammenhang der Stelle eine solche Fassung schwerlich gestattet.

Die Moduslehre gilt dem Verf., und mit Recht, als der wichtigste Theil der Syntax. Moduslehre ist ihm Satzlehre, aber nicht die philosophische eines Becker, deren Festsetzungen eben das Griechische als nicht allgemeingültig darthue, sondern eine auf historischer Grundlage ruhende, deren Gesetze in ihrem wirklichen Zusammenhange, d. i. innerhalb der griechischen Sprache selber, sich erfassen lassen. Die Sätze theilt der Verf. nach ihrer Bedeutung, und zwar zunächst die selbständigen in Urtheils- oder Aussagesätze und Begehrungssätze. Für jede dieser beiden Arten werden vier Modalformen, zugleich mit Angabe der in jeder vorkommenden Negation, aufgestellt. Die subordinirten Sätze sind entweder Substantiv- oder Nichtsubstantivsätze. Jene zerfallen je nach ihrer Entstehung aus Urtheils- oder Begehrungssätzen in die sogenannten eigentlichen (mit einleitendem ὅτι oder ὡς) und die finalen (mit ὅπως, dass). Zu den Substantivsätzen gehören auch die indirecten Fragen. Die Nichtsubstantivsätze (Adjectiv- und Adverbialsätze) stehen entweder in blofs äufserlicher Beziehung zum Hauptsatze oder in einer inneren, logischen, d. h. in Causalnexus. Von diesen letzteren gibt es vier Arten, da im Nebensatze die causa sowohl als der effectus entweder als real (objectiv) oder als ideell (subjectiv) existirend behauptet werden kann: Consecutiv- und Causalsatz, Final- und Bedingungssatz. Hierzu kommt noch eine Unterart der Nebensätze der causa, nämlich die Concessivsätze, von welchen die mit „obgleich" denen mit „weil", die mit „wenn auch" denen mit „wenn" entsprechen. Was nun die Modi anlangt, die in den angeführten Nebensätzen stehen können, so werden sowohl für die finalen als für die conditionalen je vier Modusreihen aufgestellt und zugleich die Negation nebst den einleitenden Wörtern angegeben. Für die übrigen Nebensätze gelten meist — denn in gewissen Fällen kann Infinitiv oder Particip eintreten — die Modusreihen der selbständigen Sätze, ebenso auch die in diesen vorkommende Negation. Für die oratio obliqua gibt es nur einen Modus, den Optativ ohne ἄν. Negation ist diejenige, welche der Satz direct hatte. Dass die hier mitgetheilte Eintheilung der untergeordneten Sätze in Verbindung mit der Art und Weise, wie dieselben rücksichtlich der Modi und der Negation behandelt werden, für die Einsicht in den Gebrauch der Modi sehr förderlich sein könne, ist augenscheinlich. Am deutlichsten zeigt sich dies bei den Relativ- und Temporalsätzen, welche hier je nach ihrer Bedeutung z. B. zugleich mit den Final- oder Bedingungssätzen zur Behandlung kommen, so dass Modus und Negation sich ohne Schwierigkeit ergeben, während man diese Sätze gewöhnlich für sich allein und abgesondert von jenen nicht eben zum Vortheil für ein leichteres Verständnis der Modalformen behandelt.

Ehe auf die einzelnen Arten der untergeordneten Sätze näher eingegangen wird, werden die Gesetze des Optativs der oratio obl. mitgetheilt. Der Verf. sagt, es geschehe dies zum leichteren Verständnis der übrigen Satzformen; indess kann beim Unterricht von diesem nicht gerade leichten Gegenstande doch wohl erst später die Rede sein. Auch an der Reihenfolge, in welcher die Nebensätze nach einander besprochen werden, liefsen sich einige Ausstellungen machen; jedoch kommt es auf äufseres in einem Schulbuche dieser Art überhaupt weniger an, wenn nur die Behandlung der Gegenstände selbst von der Art ist, dass sie dem Schüler die Erfassung des ihm Nothwendigen erleichtert, und für letzteres finden sich hier Beweise genug. Anerkennenswerth ist vor allem das durchweg hervortretende Streben, die Gründe der sprachlichen Erscheinungen aufzusuchen und für das scheinbar Verschiedene das einigende Gesetz zu finden. Auch liefse sich dafür, dass der Verf. nicht erfolglos gearbeitet hat, manches einzelne — wie z. B. die meist treffenden Bestimmungen über die oratio obl., die eingehende Behandlung der Bedingungssätze, die meist gelungene Erörterung der Constructionen von πρίν und ὥστε — anführen, wenn hier dazu Raum wäre. Es bleibt noch übrig, auf das hinzuweisen, worin Ref. die Ansichten des Verf. nicht theilt oder — vorläufig wenigstens — an deren Richtigkeit zweifelt, und aufserdem mehreres namhaft zu machen, wobei eine Aenderung oder Verbesserung als wünschenswerth erscheint. Wenn es § 456 heifst, zwischen Optativ der oratio obl. und Indicativ Präsentis bestehe nicht der mindeste Unterschied, so ist dies wohl zu stark ausgedrückt, wenngleich zugegeben werden muss, dass in dem Satze ὁ ἄγγελος ἤγγειλεν ὅτι ἡ πόλις φλέγεται der Substantivsatz Behauptung des Meldenden, nicht des Schriftstellers ist. Ein Unterschied, sollte es auch nur ein formeller (der Verf. nennt ihn rein formell, wie zwischen — [a+b] und — a—b), ist doch immer anzuerkennen. In Betreff der eigentlichen Substantivsätze ist § 457 die Ansicht ausgesprochen, das Griechische fasse, genauer als das Deutsche, den Objectssatz nach Verbis sent. und declar. immer in Rection eines Accusativ verbalis oder des Inhalts, während das Deutsche hier einen Accusativ transitivus sehe. Gesetzt, die Sache verhielte sich so, wie würde dann das weiter Folgende: „das Griechische gibt den Satz ganz wie er im Munde des Boten u. s. w. lautete, wie er von diesem geschaffen wurde“, auf ἔλεγεν ὅτι βούλεται (nämlich ὁ λέγων) Anwendung finden? Müsste dieser Satz nicht durchaus ἔλεγεν ὅτι βούλομαι lauten? Der Grieche konnte allerdings auch so sagen; dass er aber nicht so sagen musste, ist bekannt. Eine ähnliche Ansicht, wie bei den genannten Sätzen, sucht der Verf. auch sonst geltend zu machen. So bei den von Verbis timendi abhängigen Nebensätzen, von welchen er § 468 sagt: „der Objectssatz bringt den Inhalt des Fürchtens als Accusativ verbalis, steht also in der Form, in welcher der ihn denkende ihn hervorbringt: δέδοικα μὴ ἔλθωσι

= mein Gedanke ist: sie sollen (oder: mögen sie) nicht kommen!" An der Richtigkeit dieser Erklärung zweifle ich deshalb, weil ich nicht verstehe, wie das Fürchten, um mich der Worte des Verf. zu bedienen, griechisch wie ein (abwehrendes) Wünschen oder ein negatives Begehren gefasst sei, da ich vielmehr der Meinung bin, dass ein solches Wünschen oder Begehren mit dem Fürchten verbunden sei. Wenn ferner in Sätzen, wo nach einem Verbum timendi μή mit dem Indicativ steht, diese Abweichung von dem gewöhnlichen Sprachgebrauche durch eine Brachylogie erklärt wird, so nämlich, dass z. B. in δείδω (nicht νῦν δέδοικα, wie § 469 steht) μὴ δὴ πάντα θεὰ νημερτέα εἶπεν der Gedanke liege δέδοικα μὴ [φανερὸν γένηται ὅτι] εἶπε, indem hier nicht das Eintreten der Handlung, sondern der Bewahrheitung eines Satzes befürchtet werde, so ist diese Aushülfe zwar sinnreich, aber erklärt ist damit der Indicativ noch keineswegs; denn im Ernst lässt sich doch schwerlich annehmen, dass der Grieche die in Parenthese stehenden Worte hinzugedacht habe. So ist es denn vor der Hand wohl gerathener, Nebensätze dieser Art mit Matthiä u. a. Grammatikern, denen sich auch andere gute Gewährsmänner z. B. Nägelsbach Il. 1, 555 anschliefsen, als Fragen zu fassen, wenn auch diese Art der Erklärung noch einigen Bedenken unterliegen sollte. Θαυμάζω εἰ, δεινὸν εἰ u. dgl. bezeichnet der Verf. als unvollständige Formen der eigentlichen Substantivsätze, da z. B. bei θαυμάζω εἰ ἤκουσεν der Satz ὅτι ἤκουσεν im Gedanken liege. Aber auch zugegeben, dass sich dies so verhalte, so ist doch nicht abzusehen, mit welchem Rechte gesagt werden könne, θαυμάζω εἰ οὐκ αἰσθάνεται sei so viel als θαυμ. εἰ [μὴ αἰσθάνεται ὅτι] οὐκ αἰσθάνεται. Sollte übrigens auch zwischen θαυμ. εἰ μὴ und θαυμ. εἰ οὐκ gar kein Unterschied sein? Was § 518 über den Gebrauch von μὴ οὐ nach οὐ κωλύω gesagt ist, dürfte ebenfalls nicht haltbar sein. Wenn nämlich gesagt wird: „Ist der Inhalt eines κωλύω ein μή —, so muss wohl der von οὐ κωλύω ein μὴ οὐ sein", so könnte man fragen: warum nicht ein μὴ μή? Jedenfalls steht so viel fest, dass mit μὴ οὐ eine nachdrucksvollere Redeweise gegeben ist, und deshalb wird man οὐ wohl als Wiederholung der bei κωλύω stehenden Negation ansehen müssen. § 519 wird der Satz πᾶσιν ἁδεῖν χαλεπόν angeführt, um zu beweisen, dass der Infinitiv in manchen Fällen nur gewaltsam als Substantiv fassbar sei. „Es soll nicht von πᾶσιν ἁδεῖν als etwas vorhandenem ein Prädicat ausgesagt werden, sondern ἁδεῖν bildet materiell den Haupttheil des Prädicats (= schwerlich wirst du u. s. w.)." Muss denn der Infinitiv in dem angeführten Satze, in welcher Absicht er auch ausgesprochen werde, nicht immer gleich wie ein Substantiv als Subject gefasst werden? Was über ἄρχομαι mit Particip gesagt ist: „ἤρχετο λέγων = fing damit an, dass er sagte" fände keine Anwendung in Sätzen wie: ἐξ ἀρχῆς ἐντεῦθεν ἠρχόμην λέγων ὅτι κτλ. (Plat. Lach. 187 C.). Anderes der Art übergehe ich, weil

noch ein wichtigerer Gegenstand zu besprechen ist, nämlich die Partikel ἄν, in Betreff deren ich dem Verf. nicht beistimmen kann, obgleich ich weit entfernt bin, meine eigene Ansicht über dieses schwierige Wort für unbedingt richtig zu halten. Der Verf. sagt § 436, ἄν weise auf die im factischen vorliegenden Umstände hin und diene so dazu, diejenigen Modi, welche die Wirklichkeit selber nicht aussprechen, mit dieser in Verbindung zu setzen und dadurch eine Behauptung zu ermöglichen. Schon hiergegen muss ich insofern Einspruch erheben, als ich, wie schon erwähnt, die Ansicht des Verf. über die Präterita nicht theile. Er sagt dann weiter, jener Hinweis sei auf doppelte Weise möglich: 1) weise ἄν als Demonstrativadverb (urspr. = „dann") auf einen einzelnen, bestimmten Umstand hin, mit dessen Eintreten die Handlung der Wirklichkeit entsprechen würde (es ist in dem § vom Optativ mit ἄν die Rede): d. h. auf ein Wenn; 2) mehr (?) indefinit weise es auf die vorhandenen Umstände im allgemeinen hin, auf die Sache im ganzen (auf ein Weil), nach welcher die Sache denkbar d. h. möglich sei: „λέγοι ἄν er kann, könnte wohl sagen, d. h. den Umständen nach ist das Sagen als wirklich zu setzen (wo nur, ob das Subject will, ungesagt bleibt): modus potentialis u. s. w." Es sind dies zwei Bestimmungen, die sich, wie mir scheint, nicht vereinigen lassen. Einmal soll ἄν auf ein Wenn hinweisen, dann wieder nicht. Weshalb? ist freilich nicht schwer einzusehen. In gewissen Fällen nämlich soll die Ergänzung eines Bedingungssatzes beseitigt werden. Letzteres ist auch § 441 versucht worden, jedoch nicht eben mit Glück. Dort nämlich, wo Sätze wie ἔνθα δὴ ἔγνω ἄν τις besprochen werden, ist auch X. Hell. 1, 7, 7 τότε γὰρ ὀψὲ ἦν καὶ τὰς χεῖρας οὐκ ἂν καθεώρων angeführt, worauf die Worte folgen: „würden nicht haben sehen können; aber nicht sc. sahen aber doch; daher sich durch die übliche Ergänzung eines Wenn der Vorgang nicht erklärt." Offenbar ein Widerspruch, da die in der Uebersetzung gebrauchte Form „würden" jedenfalls auf eine Bedingung hindeutet, und eine solche ergibt sich ja auch aus dem Zusammenhange, nämlich die Bedingung: wenn sie die Sache an diesem Tage noch durch Abstimmung hätten entscheiden wollen. Man kann nun, wenn man will, nach jenem Satze hinzudenken: „nun aber unterliefs man die Abstimmung; daher trat auch der Uebelstand — das Nichtsehen der Hände — nicht ein"; keineswegs aber, was der Verf. angibt: „sahen aber doch". Auch bei ὀλίγους ἂν εἶδες u. ä., wo man gewöhnlich, und ohne Zweifel dem Geiste unserer Sprache gemäfs, übersetzt: „man hätte wenige sehen können", ist, wenn man dabei denkt: „εἰ παρῆσθα", darum nicht gerade als Gegensatz zu denken: „du sahest aber doch nicht", als sollte der Beweis geführt werden, dass der Angeredete nicht gesehen habe, obgleich dies in anderen Fällen unstreitig geschieht. Dass der Zuhörer, dem etwas erzählt wird, dies eben nicht selbst gesehen habe, wird vom Erzähler stillschweigend vorausgesetzt.

Uebrigens hätte mit Sätzen der Art, die dem lateinischen Potentialis der Vergangenheit entsprechen, nicht Od. 4,546 ἢ κεν Ὀρέστης κτεῖνεν zusammengestellt werden sollen, vorausgesetzt dass überhaupt hier κεν, das schon Hermann Opusc. IV 25 — wie es scheint — nur ungern beibehielt, richtig und nicht mit Bekker vielmehr καί zu schreiben ist. Denn die Erklärung „kann sein, dass der schon getödtet hat“ lässt sich, so viel ich weifs, durch den Sprachgebrauch nicht rechtfertigen. Ueber ἄν findet sich bei den Iterativsätzen § 490 noch die Ansicht, es sei hier noch nicht das völlig zur Modalpartikel gewordene, sondern stehe dem ursprünglichen „dann“ viel näher: „in solchen Fällen dann (etwa)“. Das eine Beispiel εἶτα πῦρ ἂν οὐ παρῆν wird auch im Anfange übersetzt: „dann war kein Feuer da (sc. wenn mein Bogen wirklich einmal etwas erlegt hatte)“. Hier wird also doch wieder die Beziehung der Partikel auf einen aus dem Zusammenhange sich ergebenden Fall anerkannt; warum soll sie bei ἔγνω ἄν τις nicht anerkannt werden? Nebenbei sei erwähnt, dass in vorliegender Schulgrammatik der Optativ mit ἄν mehrfach so aufgefasst erscheint, als sei zwischen dieser Verbindung und dem Futurum oder auch dem Indicativus Praesentis kein Unterschied; auf Unterscheidung der Sprachformen muss aber doch gewiss besonders hingearbeitet werden, damit der Schüler nicht glaube, es sei gleichgültig, ob so oder so gesagt werde. Aus diesem Grunde empfehle ich auch eine Aenderung der Angabe in § 434: „οὐ μή c. Conj. pro Fut., οὐ μὴ γένηται = οὐ γενήσεται“, da, wie ja der Verf. selbst nachher richtig bemerkt, die erstere Form nachdrücklicher sein will als die zweite.

Ueberhaupt wäre zu rathen, bei einer neuen Auflage die Rücksicht auf den Schüler noch etwas mehr vorwalten zu lassen. In welchen Beziehungen dies geschehen müsse, soll nun noch in der Kürze angegeben werden, und zwar in Betreff der Syntax überhaupt, nicht blofs der Moduslehre. Zunächst ist im einzelnen eine noch gröfsere Deutlichkeit des Ausdrucks wünschenswerth, z. B. in folgenden Stellen: „Der Optativ cum ἄν und der Optativ ohne ἄν stehen hier (in den Nebensätzen mit ὅτι) in gar keiner Beziehung. Wollte man jenen von letzterem aus bestimmen, so würde man häufig von einem gar nicht möglichen Falle aus zu bestimmen haben, da der Optativ mit ἄν schon nach Gegenwart möglich ist, der ohne ἄν erst nach Vergangenheit (§ 455).“ — „Einige Male gibt es den Indicativ Präsent. final, aber nur nach Verbis des Begehrens und mit μή: Hdt. 2, 135 ἐπεθύμησε μεμνήϊον (Druckfehler statt μνημήϊον) καταλιπέσθαι, ποίημα ποιησαμένη τοιοῦτον (statt τοῦτο), τὸ μὴ τυγχάνει ἄλλῳ ἐξευρημένον. Dergleichen ist brachylogisch zu fassen“ (§ 477 A. 1). — „Die Sätze mit sunt qui, nemo est qui sind nur insofern Folgesätze, als sie ein Subject durch Angabe eines einzelnen von ihm aussagbaren Prädicats bestimmen“ (§ 478). — Auch abgesehen von der Rücksicht auf Deutlichkeit wäre zu wünschen, dass an man-

chen Stellen eine Aenderung einträte, z. B. § 474b: „Nach ὥστε steht der Infinitiv, wo der Hauptsatz in der Weise nicht wirklich ist, dass der Nebensatz zugleich mit negirt ist“; § 453: „Es gibt griechisch nur eine einzige Form zum Ausdruck der or. obl. ex mente alius durch modi finiti, den Optativ ohne ἄν“; § 458b A. 1: „Wo lateinisch der Accusativ cum Infinitivo Subject ist, geht statt seiner griechisch ὅτι nur, wo auch quod (?) möglich wäre; z. B. δῆλον ὅτι u. s. w.“ (ähnlich auch § 458); § 522: „Der Accusativ cum Infinitivo steht nach den Verbis sent. u. s. w. (besser wäre des Denkens, Meinens, um einer Verwechselung mit den Verbis sensuum vorzubeugen); § 524: „id quod gibt ὅτι“; noch kürzer und fast räthselhaft § 522 A. 2: „Selten ut: λέγω ὡς μὴ περιπλέκῃς.“ Muss nicht auch die Angabe (§ 452): „Einleitung (der finalen Modusreihe) durch ἵνα, ὡς, ὅπως“ geändert werden, da doch ἵνα nicht mit dem Indicativ Futuri verbunden wird? — Was ferner die angeführten Beispiele betrifft, so fehlt öfters der Name des Schriftstellers, wo es nothwendig wäre, weil es nicht gleichgültig ist, ob sie der Prosa oder der Poesie angehören. Dies ist z. B. der Fall bei αἰθερία ἀνέπτα und ἐκτόπιος συθείς § 314, bei γυνὴ δὲ θῆλυς οὖσα κτλ. § 353, ἀμφὶ φόβῳ § 402 u. a. Aufserdem sind manche Beispiele nicht genau oder so mangelhaft angegeben, dass der Sinn der Worte nicht deutlich zu erkennen ist oder auch die Nothwendigkeit der Construction nicht einleuchtet. So steht z. B. § 314 σιωπήν statt — πῇ, § 317 τῷ ξυντεθέντι ὄντι statt τῷ ξυντεθέντι τε καὶ ξυνθέτῳ ὄντι, § 319 προδοσίαν φησί statt προδ. γενέσθαι φησί, § 331 προήκαμεν statt προηκάμεθα, § 371 ὑπεστεναχίζετο statt ὑπεστενάχιζε, § 458 A. 1 πεποίηκεν statt —κα, § 469 μὴ οἴχηται statt ὅπως μὴ οἴχ., § 474 ἀπείρους statt ἀπ. γραμμάτων εἶναι. Besonders verdient noch bemerkt zu werden: Περικλέα ὀλίγου θανάτου ἐτίμησαν in § 388. Bei Plato Gorg. 516 A. ist da τιμᾶν den Dativ der Person regiert, αὐτῷ zu ergänzen; es muss also Περικλεῖ ... ἐτίμησαν geschrieben werden. Mangelhaft sind folgende Sätze: ἐχρηστηριάζοντο εἰ ἀνέλωνται § 509, wo das Object, φίλησε δὲ φῦλον ἀοιδῶν § 428, 5, wo das Subject fehlt; λέγεις τοιαῦτα χρῆναι ἑκάστῳ ἐπᾴδειν οἷα μὴ νομιεῖ § 477, wo sogar mehrere Wörter, nämlich ἀκούων τὸν ἐπαινοῦντα καταγελῶντα λέγειν, ausgelassen sind, u. a. Manchmal werden auch blofse Satztheile angeführt, ohne dass angegeben wird, in welcher Verbindung sie vorkommen. Welchen Vortheil kann dies dem Schüler gewähren? Was nützt ihm z. B. die Angabe „ἀμφὶ φιλότητος de“ (§ 402) oder „ὑφ' ἑαυτοῦ von selbst“ (§ 407), wenn er nicht erfährt, mit welchen Verben diese Ausdrücke verbunden werden? Aehnliches gilt von εἰμὶ γνώμης, τρόπου τινός § 376b. Warum wird nicht lieber angegeben, was bei Thukydides und Herodot vorkommt, nämlich τῆς αὐτῆς γνώμης εἶναι und οἰκίης μὲν ἐόντα ἀγαθῆς, τρόπου δὲ ἡσυχίου? — Noch übler steh

es, wenn wegen mangelhafter Anführung von Beispielen eine klare Einsicht in die Construction unmöglich wird. Dies ist z. B. § 467 der Fall, wo für den von nicht erreichter Absicht stehenden Indicativus Prät. u. a. Theät. 161 C nur mit dem Zusatze „nach *τεθαύμακα*" angeführt wird. Hier musste, um den Schüler nicht irre zu leiten, wenn nicht der ganze Satz, doch wenigstens *τεθαύμακα ὅτι οὐκ εἶπεν* angegeben und dabei bemerkt werden, dass darin der Sinn liege: er hätte sagen sollen. Schliefslich sei in Betreff der Beispiele noch bemerkt, dass eine Vermehrung derselben um der Schüler willen recht wünschenswerth wäre. Der Verf. gibt oft blofse Citate und hat dabei, wie er in der Vorrede bemerkt, weiterstrebende im Auge; mich will es aber bedünken, man müsse dem Schüler nicht zu viel zutrauen, auch nicht zu viel zumuthen, da er zu grammatischen Studien in der Ausdehnung, wie sie der Verf. voraussetzt, zu wenig Zeit hat; zudem können auch nur wenig Schüler so viel Classiker besitzen, als hier citirt werden. Daher scheint mir besser, möglichst wenig blofse Citate zu geben und dagegen zur Erläuterung einiger ganz besonders wichtigen Regeln noch vollständige Beispiele aufzunehmen. Die Regeln, wo dies geschehen müsste, können hier nicht alle namhaft gemacht werden; es genüge die Hinweisung auf *χρῆσθαί τί τινι, οὐδενὸς ὕστερος*, den Infinitiv und das Particip mit *ἄν*, den Optativ in einem Relativsatze, der mit einem Wunschsatze verbunden ist, das Particip Fut. ohne Artikel statt eines Finalsatzes, das Participium Präs. mit und ohne Artikel in der Bedeutung des Plusquamperfecti, das Particip bei *φθάνειν* und *λανθάνειν* in Verbindung mit einem Accusativ, besonders aber das Particip mit einem obliquen Casus von *τίς* oder einem Adverbium interrog. Für den letzten Fall sind zwar *τί μαθών*; und *τί παθών*; angegeben; aber es gibt andere Verbindungen, die dem Schüler weit mehr zu schaffen machen. Hier ist auch eine deutsche Uebersetzung oder wenigstens eine Anleitung dazu durchaus nothwendig. Dies führt mich zu einem Theile des vorliegenden Schulbuchs, der wie manches andere, was sich darin findet, neu und eigenthümlich ist.

Es hat nämlich der Verf. den glücklichen Gedanken gehabt, in einem Anhange (S. 313—328) die Uebersetzung der wichtigsten, im Texte nicht erklärten Beispiele und Vocabeln beizugeben. Es ist dadurch nicht blofs Raum gespart — denn der Druck ist in dem Anhange überall kleiner und enger —, sondern auch die Uebersicht des Textes erleichtert; aufserdem lässt sich der Anhang sehr wohl zu Repetitionen benutzen. Nur wäre zu wünschen, dass im Einzelnen noch Zusätze und Aenderungen gemacht würden. Nicht übersetzt sind z. B. folgende Ausdrücke und Sätze: *πρὸ τοῦ, πρὸ πολλοῦ ποιεῖσθαι, ἀνὰ κράτος, ἐπὶ μαρτύρων, ὑπὸ κήρυκος, μείζων ἢ κατ᾽ ἄνθρωπον, αὐτοῖς ἀνδράσι, πῶς ἔχεις τῆς γνώμης, σεαυτοῦ ἕνεκα τὸ μέγιστον ποιῇ τοὺς λόγους* u. a. Dass auch Aenderungen nöthig sind, zeigen namentlich folgende

Beispiele, in welchen entweder der deutsche Sprachgebrauch nicht beachtet oder der griechische nicht in seiner Schärfe gefasst ist: der vieles gethan habende, Magistrat geworden seiend § 428, erfahren habend § 458, die da sagen Xanthier zu sein § 523, theilend (δασάμενος) § 356, der nicht gezwungen wäre (ὅστις οὐκ ἠναγκάσθη) § 476, ich mag nicht genannt werden (αἰσχύνομαι κεκλῆσθαι) § 316, sich entschlösse (ἐθέλοι ἄν) § 483, du bist verpflichtet (δικαιότατος εἶ) § 316, kommen (ἐπελθεῖν) ebend., schien (ἐφαίνετο) § 377, so würden doch nothwendig (χρῆν δή-που) § 485, was geschehen wäre (οἷον ἂν ἐγίγνετο) § 509, zugegen waren (παρεγένοντο statt παρεγίγνοντο, wie Xen. Ag. 2, 18 steht) § 458. Die Uebersetzung der § 410 angeführten Worte στρεφθέντι μεταφρένῳ ἐν δόρυ πῆξεν (Il. 5, 40) „dem Umgewandten heftete er u. s. w." ist schon wegen des vorhergehenden πρώτῳ, welches nicht hätte ausgelassen werden sollen, verwerflich. Die Uebersetzung der Stelle Od. 17, 586 „nicht unverständig urtheilt der Fremdling, wer er auch sein mag" lässt sich schwerlich rechtfertigen. Mit Recht ist von Ameis ὥσπερ ἂν εἴη aufgenommen statt der Lesart ὅσπερ ἂν εἴη. Es wäre gut, wenn aufserdem nach οὐκ ἄφρων ὁ ξεῖνος ein Kolon gesetzt würde. Die Uebersetzung der Worte: ὀλοφύρεαι ἄλκιμος εἶναι; Od. 22, 232 „du jammerst, dass du tapfer sein sollst?" ist sprachlich wohl nicht möglich; der Sinn muss der sein, welchen die lateinischen Uebersetzungen molliter cessas und tergiversaris cet. geben. In anderer Beziehung anstöfsig ist „ein privates Bedürfnis betreibend" (ἑὸν αὐτοῦ χρεῖος ἐελδόμενος § 353), ebenso „die Unterthanen schön verwalten" (διωκοῦμεν § 458) und „so gewiss wir einen unmäfsigen Sclaven nicht einmal annehmen würden" (εἴ γε μηδὲ δοῦλον κτλ. § 493). Aus Versehen ist κόρσην (§ 548) „in den Nacken", δίκην (§ 319), Gegensatz von γραφήν „Gerechtigkeit" und ἔσθι' ἕκηλος (§ 314) „er afs ruhig" übersetzt. Wie sich „nach Arymba" (πρὸς Ἀρύμβαν § 495) oder „damit wir sagen" (ἵν' ἂν εἴποιμεν) § 497 hat einschleichen können, wird dem Verf. selbst ein Räthsel sein. Eine durch das Relativ für den Uebersetzer etwas schwierige Stelle (Xen. Mem. 1, 1, 17) lässt sich wohl noch besser wiedergeben. Noch sei erwähnt, dass sachliche Anmerkungen wie die § 491 stehende über die Trierarchie in eine Grammatik überhaupt nicht gehören, und dass aufserdem auch im Texte nicht jede Uebersetzung ohne Anstofs ist; so z. B. „liefs lernen" (ἐδιδάξατο § 356), „über werden" (περιγίγνεσθαι § 384), „immer vier neben einander" (ἐπὶ τεσσάρων § 405), wobei auch die gewöhnliche Bedeutung „vier Mann hoch" (An. 5, 2, 6) anzuführen war.

Fragen wir nun noch, ob die vorliegende Schulgrammatik alles für den Zweck der Schule nöthige enthalte, so kann dies im allgemeinen bejaht werden; jedoch werden sich beim Gebrauche des Buchs ohne Zweifel bald einzelne Mängel von selbst herausstellen. Was Ref. vermisst hat, finde hier auf die Gefahr hin, dass

der Verf. das eine oder das andere als ein „Kabinetsstück" ansehen sollte, noch eine kurze Erwähnung. Es ist nicht angegeben, wie es sich mit dem Prädicat verhält, wenn ein Dual Subject ist; auch ist nicht bemerkt, dass sich der Numerus des Verbi unter Umständen nach dem Prädicatsworte richtet und dass das Prädicat bei zwei oder mehreren Subjecten öfters nur auf das zunächst stehende oder das wichtigste bezogen wird; ferner, dass Participien zuweilen masculinisch bei Femininen stehen, sowie auch dass, wenn ein Attribut zu mehreren Substantiven gehört, dieses meist nur dem Genus des nächsten folgt; eben so fehlt eine Angabe darüber, wie es mit dem Relativ gehalten wird, wenn es sich auf mehrere Substantiva bezieht. In der Casuslehre sind nicht erwähnt die Verba *ἐπιβαίνειν*, *συναλλάττειν*, *ἐν-* und *συντυγχάνειν*, *σπένδεσθαι*, *συντίθεσθαι* und gewisse für die Praxis sehr nöthige Phrasen, die theils mit dem Dativ allein, theils auch mit *πρός* und dem Accusativ verbunden werden; auch vermisse ich beim Dativ *πλήθει οὐκ ὀλίγῳ* u. ä., ferner *ὅσῳ* — *τοσούτῳ*, *ἔργῳ*, *τῷ ὄντι*, *λόγῳ*, *προφάσει*. Beim Genetiv fehlt *πολλὴ τῆς γῆς* u. ä.; auch ist der Verbindung des Reflexivpronomens mit dem Comparativ oder Superlativ nicht gedacht, eben so wenig der passiven Construction von *κατηγορεῖν* u. ä. Verba. Wäre es nicht auch gut, *δέκατος αὐτός*, *οἷος χαλεπώτατος*, *ὡς* und *ὅτι* beim Superlativ zu berühren? Was den zweiten Haupttheil der Syntax betrifft, so sollte neben *φέρε*, *ἄγε* § 434 doch auch *ἴθι* (*δή*) eine Stelle finden; ferner sollte bei der dubitativen Frage *βούλει*, *βούλεσθε*, bei *ὅπως* die Verbindung mit dem Futurum auch ohne vorausgehendes Verbum, bei *συμβαίνει* mit Infinitiv der Dativ nicht unerwähnt bleiben. Ungern vermisst man auch *τοῦ μή* mit Infinitiv nach verneinenden Begriffen, *διὰ τό* und *ἐκ τοῦ*, desgl. *ὥρα*, *ἐξουσία* u. a. Substantiva mit dem Infinitiv. In dem Capitel vom Particip ist nicht darauf hingewiesen, dass der Grieche, weil ihm das Particip des activen Aorist zu Gebote stand, weit seltener als der Lateiner vom absoluten Particip des Passivums Gebrauch machte; auch ist der eigenthümliche Gebrauch von *ὡς* mit Particip bei *εἰδέναι*, *οὕτω τὴν γνώμην ἔχειν* u. ä. Ausdrücken übergangen, obgleich doch gerade diejenigen Constructionen, in welchen die griechische Sprache von der unsrigen in so ganz auffallender Weise abweicht, nicht unerörtert bleiben dürften. Schliefslich sei gestattet, darauf aufmerksam zu machen, dass in der Partikellehre *οὐκ ἔφθην* mit Particip und einem durch *καί* verbundenen Hauptsatze, ingleichen *πολλοί* u. s. w. mit *καί* und einem anderen Adjectiv Aufnahme verdienen.

Nach diesen sachlichen Bemerkungen, zu denen sich Ref. lediglich durch die Rücksicht auf diejenigen, für welche die vorliegende Schulgrammatik bestimmt ist, veranlasst gefunden hat, erlaubt er sich noch einen Wunsch auszusprechen, der sich auf etwas äufserliches, aber doch nicht gerade so ganz unwesentliches bezieht. Auch ohne Purist zu sein, wird sich mancher unangenehm

berührt fühlen, wenn er in einem deutsch geschriebenen Buche „cf.“ oder „Opt. c. ἄν“ oder „Superlative pro Comparativis“ oder gar „v. cap. seq.“ findet. Sollte es nicht schon um des guten Beispiels willen besser sein, dergleichen Ausdrücke durch deutsche zu ersetzen?

Dass am Schlusse des Buches ein deutsches und auch ein griechisches Register beigegeben ist, wird Lehrern wie Schülern willkommen sein.

Zu den aufgezählten Corrigenda füge ich noch folgende hinzu: S. 23 steht *μῆν* statt *μήν*, S. 41 *αδος ατος* statt *αδ α (τ)*, S. 48 *πανδήμει* statt *πανδημεί*, S. 62 *πεντέ* statt *πέντε*, S. 110 lebt statt lebte, S. 148 Synicesis statt Synizesis, *ἀκηρύκτει* statt *-εί*, *ἐλαΐον* statt *ἔλαιον*, S. 164 8 statt 11 (bei *καθίζω*), S. 176 *φθὴ* statt *φθῇ*, S. 178 *ὀρθόν* statt *-ὸν*, *ὤ ἐμὲ δειλαΐον* statt *ὦ δείλαιος ἐγώ* (vgl. Luc. de mercede cond. c. 20 ed. Jacobitz), S. 179 *ματήν* statt *μάτην* (zweimal), S. 189 *οἱ κατά τινος* statt *οἱ κατά τινα*, S. 191 *ὧν* statt *ᾧ* (4. Z. v. u.), S. 195 *κόρε* statt *κῶρε*, S. 200 *ταῦθ* statt *ταῦθ᾽*, S. 207 *ἐδήτυος—πότητος* statt *ἐδητύος—ποτῆτος*, S. 209 *ἀλαμπής* statt *-ὴς*, S. 218 ernenne statt -en, S. 221 *τοῦτῳ* statt *τούτῳ*, S. 223 *διαιτήτῃ* statt *-τητῇ*, ebd. gehört *φεύγειν* bis *ὑπό τινος* zu *ὑπό* cum Genetivo. Ferner steht S. 224 *ὑποκρίτης* statt *-κριτής*, S. 237 durch sie statt durch dasselbe, S. 250 *ὄψε* statt *ὀψέ*, S. 275 *ἐπιδημοίης* statt *ἀποδ.*, S. 278 *οὐ ἐνίκων* statt *οὐκ ἐν.*, S. 287 *εὐθυμεΐσθε* statt *ἐνθ.*, S. 291 *ποίησει* statt *ποιήσει*, S. 293 Er statt Es, S. 301 *δοκεῖ* statt *δόκει*, S. 318 Ich welchem Theil statt In u. s. w., S. 319 *διαιτήτης* statt *-τητής*, wo wir nicht dahin kommen können statt wo ... könnten (*ἡνίκ᾽ ἂν μὴ δυναίμεθα κτλ.*). Oefters fehlt das *ν ἐφελκ.*

Die äufsere Ausstattung verdient durchaus Beifall.

Cottbus. Braune.

Die Neugestaltung der lateinischen Orthographie in ihrem Verhältnis zur Schule. Von Wilhelm Brambach. Leipzig. (Teubner). 1868. gr. 8. IX u. 354 S. 2 Thlr.

Ein Buch über lateinische Orthographie! Sehr zeitgemäfs und dankenswerth. Und dass dies am Ende v. J. erschienene Buch Wilhelm Brambachs die Neugestaltung der lateinischen Orthographie in ihrem Verhältnis zur Schule zu behandeln unternimmt, macht es zu einem Ereignis für die Lehrerwelt. Der Beachtung kann das Werk daher gewiss sein, aber es wird Dank ernten, wenn es einen praktischen und vor der Wissenschaft bestehenden Ausweg aus den heillosen Wirren des gegenwärtigen Zustandes der lateinischen Orthographie in den Schulen zeigt. Denn, gestehen

wir's nur, die Art, wie heute das Latein in den Schulen geschrieben wird, ist kaum weniger als im Deutschen widerspruchsvoll und schwankend. Diese Thatsache liegt zu offen vor, als dass sie eines besonderen Beweises bedürfte, wenn sich auch diejenigen ihrer nicht zu erinnern scheinen, welche wegen der schlechteren Schreibart eines Wortes den Stab über ein ganzes Werk, in dem sie sich findet, zu brechen geneigt sind. Fast jedes Gymnasium und in den Gymnasien fast jede Classe zeigt ein etwas verschiedenes Bild. Verschieden haben die Schüler an den verschiedenen Vorbereitungsstätten schreiben gelernt, von denen sie den mittleren Gymnasialclassen zugeführt werden. Anders schreibt der von seinem Vater bis zum Eintritt in die Tertia oder Secunda vorbereitete Sohn des Landpfarrers, anders der von einem Hauslehrer jüngerer Schule unterrichtete Sohn des Gutsbesitzers, anders die Zöglinge der mehrclassigen Vorbildungs- und Mittelschulen größerer Städte. Das ist die ebenso nothwendige als erklärliche Folge der von den Lehrern selbst eingehaltenen Praxis. Wie verschiedenartig ist diese! '*Practica est multiplex*!' sagt man, aber es wäre gut, wenn man das *multiplex* auf die Ausführungs-Modalitäten beschränkte und nicht auch auf die Grundsätze ausdehnte. In der That aber lassen nicht wenig Lehrer alles in bunter Reihe zu, was in lateinischer Orthographie heute falsches neben richtigem, sicheres neben mislichem hergeht. Schreibt man auch nicht mehr *author*, *lachrymae*, *foeliciter*, *ingluvies*, *ymber*, *Melius*, *Mecoenas*, so duldet man doch *connubium* neben *coniveo*, *nuncius* und *secius* neben *ditio*, *Caji* und *Cneji* neben *Dareus* und *Karthago*. Strenger trachten andere nach einer guten und wohlbezeugten Orthographie; jeder Belehrung der Wissenschaft nicht nur zugänglich, sondern eifrig entgegenkommend lassen sie das Gute fallen, sobald sie das Bessere erkannt haben, aber es fehlt ihnen an einer festen Norm für die Verwerthung der wissenschaftlichen Thatsachen in der Schule; sie schwanken zwischen dem Zeitalter Ciceros und Quintilians. Anders die orthographischen Catone, die sich mit Abscheu von allem abwenden, was über die Zeit des Freistaates hinausgeht, *Kikero*, *vinkit*, *aecum* sprechen, *caussa*, *divissiones*, *cassus*, *dampnantur* schreiben. Während der eine Orthographica gar nicht berücksichtigt, der andere alles von dem Lehrbuche und dem ausdrücklich Gesagten abweichende als Fehler anstreicht, der dritte eigene Dictate gibt, geschieht es leicht, dass der Schüler seine Orthographie während des Schulcursus zweimal ändern muss und dass in der einen Classe zugelassen wird, was in der anderen verpönt war. Dergleichen ist sehr mislich und ganz dazu angethan Verlegenheiten zu schaffen, zu deren Hebung ebensoviel Tact als collegialischer Sinn gehört. In Folge dessen haben sich mehrfach Collegien geeinigt und für ihre Anstalten Verzeichnisse der häufigsten und wichtigsten lateinischen Wörter, deren Schreibung schwankt, angelegt als eine Basis und Norm für den Unterricht.

Aber nicht nur in der lebendigen Praxis des Unterrichts herrscht solche Verschiedenheit der Orthographie. Grammatiken, Uebungsbücher, Vocabularien, Lexica thun das ihrige die Verwirrung zu steigern. Beispiele sind zur Hand. Ich nehme einige der namhaftesten und verbreitetsten Grammatiken, die von Zumpt, welche noch immer einen ansehnlichen Theil ihres einst so grofsen Reiches behauptet, die von Madvig, deren vorzügliche wissenschaftliche Grundlage selbst die Gegner ehren, die von Ellendt-Seyffert, welche mit Recht immer gröfsere Verbreitung geniefst und mit der Einführung in Baden auch die Mainlinie überschritten hat, die den vergleichenden Sprachforschern bis jetzt allein zu Danke gearbeitete Grammatik von Frei, die in den gelehrten Schulen der Schweiz ex officio gebraucht wird, die tüchtige und reichhaltige Grammatik von Ferd. Schultz, die vielgebrauchten Grammatiken von Meiring und Siberti, von Berger, Moiszisstzig. Zumpt meidet das Anstöfsigste, ist aber duldsam gegen das allgemein in Gebrauch Gekommene. Gleiches gilt von Berger, Meiring, Siberti, Moiszisstzig, die gleichsam Vertreter der heutigen Vulgata frei von Absonderlichkeiten, aber ohne Consequenz und ohne Richtigkeit im Einzelnen sind. Ueberrascht ist man bei Frei neben einer so entschiedenen Abweichung von der früheren Schreibweise wie *setius* zu finden *conditio*, *solatium*, *suspicio*; *connubium* neben *quattuor* und *Juppiter*; *adolescens* und *epistola* neben *ei*, *i* (=*ii*) *eis*, *is*, *eidem idem*; *conicere* neben *intelligere* und *negligere*. Man sieht deutlich, den eben genannten sechs Grammatikern ist die orthographische Frage eine nebensächliche. Gradezu spricht das Madvig aus (3. A. S. IX): „Ganz besonders muss ich ein übertriebenes Hervorheben orthographischer Kleinigkeiten misbilligen, womit wir Philologen billigerweise die Schule verschonen sollten. Mancher thut sich jetzt etwas darauf zu Gute, weil er *genetivus* zu schreiben gelernt hat; ich habe zwar diese Schreibart angeführt, kann mich aber nicht dazu bequemen, in diesem Worte, welches den meisten nur als grammatischer Kunstausdruck begegnet, die aufgenommene und in alle neueren Sprachen übertragene Schreibart zu ändern. Vielleicht thäten wir sogar am besten, wenn wir in unseren für die Schule und für anderen allgemeinen Gebrauch bestimmten Ausgaben *millia* beibehielten; ganz gewiss aber ist es vernünftiger, dem Schüler, statt ihn mit der Detailregel von der Nichtverdoppelung des *L* vor dem *I*, wenn *I* nicht Casusendung ist oder dazu gehört, zu quälen, etwas mehr Fertigkeit in dem Verstehen der lateinischen Rede, etwas umfangreichere Kenntnis des Sprachschatzes und klarere Einsicht in die syntaktischen Gesetze beizubringen.“ Bekanntlich hat diese Auslassung Madvigs Ritschl Veranlassung gegeben sich über die ‘orthographischen Kleinigkeiten u. s. w.’ auszusprechen; seinen Bemerkungen habe ich auch vom Standpunkte der Schule und des Unterrichts nichts hinzuzufügen. — Seyffert ist entschieden bemüht eine gute Schreibart einzubürgern, und mit Vergnügen bemerkt man auch

in dieser Richtung die beständig bessernde und der Belehrung zugängliche Hand des Herausgebers. Gleiches gilt von Ferd. Schultz, der bereits in der 6. Ausgabe (1862) seiner gröfseren Grammatik die sicheren Resultate der orthographischen Untersuchungen von Ritschl, Mommsen, Henzen, Hübner, Lachmann, Halm, Fleckeisen, Ribbeck u. a. in sein Buch aufzunehmen sich entschlossen hat, nicht ohne dabei zuweilen 'gegenüber der durch die genannten Männer so aufserordentlich geförderten Sicherheit der Inschriften- und Handschriftenkunde die Ergebnisse seiner eigenen früheren Untersuchungen aufgeben zu müssen' (vgl. 6. A. Vorrede S. VIII). Ich setze voraus, dass dies Brambach unbekannt gewesen ist. Er würde sonst gewiss Abstand davon genommen haben Schultz, der sich vor der besseren wissenschaftlichen Erkenntnis so willig beugt, der die von Hübner seiner Zeit gegebene, nicht zu milde Beurtheilung seiner quaestionum orthographicarum decas in so ächt wissenschaftlichem Geiste hingenommen hat, noch heute für die Irrthümer und Fehlgriffe derselben Schrift verantwortlich zu machen (vgl. z. B. S. 62 und 217).

Ein so schwankender Zustand der lateinischen Orthographie ist im höchsten Grade mislich, mislich für Lernende, Lehrende und Schreibende. Schon in den Schriften der Neulateiner des 16. und 17. Jahrhunderts findet man die beiden mehr und mehr hervortretenden Strömungen angedeutet, deren eine, dem unmittelbar an mittelalterliche Schreibweise knüpfenden Herkommen zugethan, nur widerwillig eine von der wissenschaftlichen Forschung geförderte Schreibweise annimmt, während die andere, angeregt durch eigene Prüfung guter Handschriften und Inschriften, eifrig dem Fortschritt huldigt, so dass ihre Schriften sich orthographisch nur wenig von denen aus den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts unterscheiden. In der That gingen Reformbestrebungen nicht sowohl aus dem Bedürfnis der Schule als aus der Praxis der lateinisch schreibenden Philologen hervor. Das Verfahren der Lehrer an den lateinischen Schulen blieb *intra privatos parietes*; das Verfahren der Schriftsteller unterlag der Kritik aller Welt. Die Correctur der Druckbogen, welche so manchen Autor zur Fixirung und Ueberwachung der eigenen Orthographie nöthigt, übte schon im 16. Jahrhundert ihren Zwang. Ich übergehe älteres. In unserem Jahrhundert zeigen die Jahrgänge der Dissertationen, Programme und Zeitschriften von Jahrzehnt zu Jahrzehnt steigend das Streben nach orthographischen Neuerungen, und wenn dabei auch viel Misgriffe gemacht wurden, wenn auch der Purismus zum Archaismus entartete, so war doch immerhin zu loben, dass man wirklich gut lateinisch statt mittelalterlich zu schreiben bemüht war. In der weiteren Entwickelung sind Feas und Vanderbourgs Vorreden zu Horaz (1811—1813), Niebuhrs Bemerkungen zu der Ueberlieferung Ciceronianischer Reden (pro Fonteio et Rabirio, 1820), Wunders Vorrede zur Planciana Ciceros (1830),

Wagners Vergili carmina ad pristinam orthographiam revocata (1841) ebensoviel Marksteine gesteigerter Bestrebungen auf diesem Gebiet. Es folgten Lachmanns Commentar zu Lucrez 1850 (1853), eine Reihe epigraphischer Untersuchungen Ritschls, deren Resultate O. Ribbeck trefflich zusammenstellte (Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1857). Die Schule nahm eine zuwartende Stellung ein. Das in älteren Grammatiken Ruddimanni institt. P. III Appendix S. 1—10, E. J. A. Seyfert, Sprachlehre 1798 § 50—178, Ramshorn 1824 § 13—16, Billroth 1834 § 6—9, Zumpt § 2—5) herkömmliche Capitel über Orthographie schrumpfte in den neueren Schulgrammatiken mehr und mehr ein, und verschwand aus einigen ganz. Die nicht zu umgehende, aber so schwer erreichbare Inschriftenliteratur, das Gefühl der Unsicherheit auf diesem Gebiete, auf dem selten einer ungestraft wandelt, der nicht die methodische Anleitung eines Meisters zu erfahren das Glück gehabt hat, die Scheu hier und da den Autoritäten der Wissenschaft zu widersprechen — das alles trug dazu bei die Schulmänner von einer weiteren Initiative auf diesem Gebiete abzuhalten.

Und doch war es ein Schulmann, der mit klarem Einblick in die Lage der Dinge nicht nur die Forderung einer Reform erhob, sondern sofort rüstig Hand anlegte an die thatsächliche Durchführung derselben. Es war kein zufälliges Zusammentreffen, dass in demselben Jahre 1861, in welchem eine zeitgemäfse und einheitliche Gestaltung der deutschen Orthographie in Würtemberg und in der Schweiz einzuführen begonnen ward, Alfred Fleckeisen der 20. Philologenversammlung zu Frankfurt a. M. seine 'Fünfzig Artikel aus einem Hilfsbüchlein für lateinische Rechtschreibung' überreichte. Die Wirkung der vorgelegten Probe war durchschlagend. Einstimmig ward die Resolution gefasst, dass die in Bezug auf lateinische Orthographie feststehenden Resultate der Forschung ebenso nothwendig in den Schulgrammatiken ihre Anerkennung finden müssten, als dies in den besten Schulausgaben der Classiker längst geschehen sei. Aber von Beschlüssen selbst bis zur Durchführung derselben ist ein weiter Weg. Die so schön begonnene Reformbewegung erlahmte allmählich. Fleckeisens treffliche Schrift ist nur bei einem Bruchtheil der grofsen philologischen Gemeinde zur Geltung gekommen. Längst vergriffen gehört sie zu denen, welchen der Antiquar ein 'sehr selten' beisetzt und welche durch das Buchhändler-Börsenblatt mit zweifelhaftem Erfolge gesucht werden statt dass dieser Anfang einer systematischen Verbesserung und Reinigung der lateinischen Orthographie ein Vademecum für alle angehenden Philologen und längst in den Händen aller heute lateinisch Schreibenden und Lehrenden sein sollte. Ein zweiter, unveränderter Abdruck wäre dringend wünschenswerth, wenn nicht etwa der verehrte Verfasser sein Hilfsbüchlein selbst in naher Zeit schon veröffentlichen will.

Nun hat von wissenschaftlicher Seite der Professor W. Brambach es unternommen in seinem Werke 'die Neugestaltung der lateinischen Orthographie in ihrem Verhältnisse zur Schule (Leipzig 1868)' eine durchgreifende Untersuchung auf dem Gebiete der lateinischen Orthographie anzustellen, um die Ergebnisse der neueren Sprachstudien für den allgemeinen lateinischen Schriftgebrauch nutzbar zu machen. Jede halbe Vermittelung weist er von vornherein zurück; nur nach einer unparteiischen Würdigung und scharfen Abgrenzung der beiderseitigen Gebiete könne die Schulgrammatik durch die Sprachforschung einer gröfseren Vollkommenheit entgegengeführt werden, die Sprachforschung selbst aber durch die Schultheorie zu Anerkennung und gedeihlichem Einflusse gelangen (Vorrede S. VI.) In drei Abschnitten wird der Stoff vorgetragen; I. Voruntersuchungen über das Wesen der Orthographie und über die Lautlehre als Vorbedingung der lateinischen Orthographie nebst einer Geschichte der letzteren im Alterthume und seit der Renaissance. II. Die Orthographie nach den römischen Nationalgrammatikern der Kaiserzeit. III. Schriftprobe. So wichtig und interessant auch die in den ersten beiden Abschnitten geführten Untersuchungen sind, gespannter wird der eines Wegweisers in diesem irrungsvollen Gebiete bedürftige Schulmann den dritten Abschnitt lesen, in welchem an einer Anzahl authentisch überlieferter Schriftstücke aus der Quintilianeischen Zeit uns die Orthographie jenes Zeitalters vorgeführt wird, Richtschnur für die Praxis und Prüfstein für die vorgetragene Theorie zugleich.

Brambach sucht nämlich den Beweis zu führen, dass unsere Schulgrammatik gebaut sei auf die Doctrin derjenigen römischen Nationalgrammatiker, welche seit der Mitte des 1. Jahrhunderts n. Chr. thätig waren, und dass, da diese ihre Regeln von den jüngeren, zeitgenössischen Sprachformen, wie sie in den sogenannten neuen Autoren vorlagen, abstrahirten, Lautbildung und Flexiongrade der Quintilianeischen Zeit in der Schule als mustergiltig herrschend blieb; dass es somit unsere Aufgabe sei die Schreibweise zu reconstruiren, welche in der jüngeren Latinität nach der Theorie der Grammatiker und dem Bewusstsein der Gebildeten die richtige war; diese Schreibweise sei von uns in der Schule und in dem wissenschaftlichen Latein anzuwenden.

Im wesentlichen hat sich, was das Ziel, nicht was die Gründe anlangt, schon C. G. Zumpt in seiner Grammatik 1850 10. A. § 2 so ausgesprochen. 'Dies (in den Texten einiger älteren Autoren z. B. des Plautus, Terenz, Sallust aus historischen Gründen oder so zu sagen aus diplomatischer Treue Beibehaltene) gehört nicht zur Nachahmung für dasjenige Latein, was wir selbst sprechen oder schreiben, und ist von den Alten selbst allmählich aufgegeben und der allgemeinen Regel angepasst worden. Wir müssen uns nothwendigerweise hinsichts der Aussprache und Orthographie an die

zuletzt geschehene Ueberlieferung durch die alten Grammatiker halten, welche ihrerseits auch nicht die gemeine Sprache des Volkes, sondern die unverdorbene der Gebildeten berücksichtigten.' Viel präciser beantwortete die Frage, welche Orthographie wir im Lateinischen anwenden sollten, F. Ritschl, indem er (Opusc. II 724 ff. 778 f.) als Norm für unsere Schulgrammatik und für das moderne Lateinschreiben die Quintilianeische Zeit angab, weil diese uns den Höhepunct einer historischen Entwickelung der formalen Seite der Sprache und in Quintilian das gebildete Bewusstsein seiner Zeit bezeichne; deshalb sei es gestattet für den heutigen Gebrauch von dort den Mafsstab zu entnehmen, der zwischen unnöthig altem und verwerflich jungem die richtige Mitte halte.' Diesen Vorschlag Ritschls nimmt Brambach nun auf und stützt ihn durch zwei weitere Gründe, erstens weil unsere jetzige Orthographie im wesentlichen die des Quintilianeischen Zeitalters sei und nur eine Revision im einzelnen verlange, zweitens weil unsere Schulgrammatik, wie bereits erwähnt, auf die Doctrin der römischen Nationalgrammatiker, welche seit der Mitte des 1. Jahrhunderts n. Chr. lehrten, gebaut sei (S. 67).

Der ausführliche Beweis, welchen Brambach für die eben skizzirten Grundgedanken seines Werkes zu führen versucht hat, berührt selbstverständlich Fragen von der gröfsten Wichtigkeit und von bedeutender Tragweite, Fragen, welche den praktischen Schulmann kaum minder angehen als den kritischen Forscher auf dem Gebiete der lateinischen Sprache, den Grammatiker, den Textkritiker. Es gilt die Autorität eines der römischen Nationalgrammatiker; es will geprüft sein, welches der gegenwärtige Zustand der Schrift; wie weit die Annahme einer Ueberarbeitung zulässig; welches die Grundlagen und Quellen des Werkes; welches die Stellung der resp. Vorgänger in der Entwickelungsgeschichte der lateinischen Grammatik sei. Es liegen einander widersprechende Zeugnisse der Grammatiker vor. Soll Autorität oder Majorität entscheiden? Oder in den Inschriften findet sich andere Schreibweise als in den Handschriften. Es tritt die heikele Frage nach dem Werthe und dem Verhältnis dieser beiden wichtigsten Quellen für Kenntnis der Orthographie an uns heran; man muss schlüssig werden über den Grad des Vertrauens, welches im allgemeinen wie im einzelnen ihnen geschenkt werden darf; über Fragen wie die, ob die Concipienten der Inschriften und die ausführenden Techniker mehr unter dem Einflusse einer grammatischen Doctrin stehen konnten als Männer des Griffels selbst oder als die Emendatoren der fertig gestellten Texte: nichts von alledem soll hier erörtert, geschweige denn über die schwankende Schreibung einzelner Wörter gerechtet werden. Dazu werde ich Anlass und Gelegenheit genug in dem Commentar zu meiner Ausgabe des Lucanus haben, bei welcher ja das Verhältnis der in den Handschriften vorliegenden orthographischen Gestaltung dieses Werkes aus der Mitte des

1. Jahrhunderts n. Chr. zu den gleichzeitigen oder nur wenig späteren Inschriften auch erwogen sein will. Ich will hier nur als Schulmann mit Rücksicht auf die Interessen der Schule Brambachs Buch und Vorschlag besprechen. Indem ich daher von vornherein meine Zustimmung zu dem Vorschlage der Neugestaltung und zu der Begründung im allgemeinen erkläre, spreche ich es gleichzeitig ausdrücklich aus, dass ich rücksichtlich der Verwerthung der römischen Nationalgrammatiker, sowie der Gestaltung der Orthographie nach den Zeugnissen derselben vielfach anderer Meinung als Brambach bin und seinen Beweisführungen nicht zustimmen kann.

Es ist ein grofses Verdienst Brambachs, nachdem man lange genug eine klare und bestimmte Fragestellung verabsäumt hatte, endlich einmal die Frage aufgeworfen und beantwortet zu haben: 'Wie sollen wir schreiben? Von wo entnehmen wir für den Gebrauch des Lateinschreibens eine Norm, damit eine lateinische Abhandlung nicht so aussieht, als ob ein deutscher Schriftsteller des neunzehnten Jahrhunderts seine Phrasen mit Formen aus den Schriften Luthers aufputzen wollte?' Seine Antwort darauf lautet: 'Wenn wir eine für unseren eigenen Gebrauch mafsgebende Rechtschreibungslehre aufstellen, so hat der Orthograph die Periode auszuwählen, deren Schriftsprache für uns am geeignetsten ist; diese Periode ist die Zeit Quintilians.' Vortrefflich. Aber der Gebrauch jener Periode steht nicht überall fest und gerade für diese Schwankungen wird sich der Schulmann nach einer Norm sehnen. Man erwarte nicht bei Brambach ein auch nur einigermafsen vollständiges Repertorium dieser Schwankungen, noch für die aufgeführten Fälle immer eine bestimmte Weisung, wie zu schreiben sei, zu finden. Sein Ziel war es die Grundlagen einer wissenschaftlichen lateinischen Orthographie zu schaffen und die Principien zu erörtern, nicht das Detail für den Gebrauch der Schule geordnet vorzulegen. Diese Arbeit weist er überhaupt nicht der Orthographie, welche er mit Sueton als '*formula ratioque scribendi a grammaticis instituta*' definirt, sondern der Lexikographie zu. Von dieser erwartet er (S. 105) die genaue Angabe der in dem Sprachgebrauch ohne erkennbare Regel auf *O* oder *E* auftretenden Adverbia, bei denen die grammatische Theorie des Alterthums, wie sie z. B. bei Charisius vorliegt, auch den willigsten Anhänger kopfscheu machen muss; von ihr eine erschöpfende Behandlung des Umlautes *E*—*I* im Ablativ (S. 151); von ihr Sichtung der Schreibarten mit *LL* oder *L* (S. 263); von ihr die Fixirung der Aspiration im Einzelnen (S. 293); von ihr die Feststellung der Schreibart einzelner Vocabeln nach Handschriften (S. 306). Es wäre nun sehr schön, wenn bis dahin, wo diese Arbeit von der Lexikographie gethan sein wird, die Schulmänner durch methodische Anleitung in den Stand gesetzt würden über die einzeln ihnen vorkommenden Fälle selbst zu entscheiden. Brambach gibt zwar nicht für diesen Zweck, sondern für

Behandlung der Orthographie überhaupt die Methode an. In erster Linie richte man sich nach den Nationalgrammatikern. Ihnen stehen zur Seite die gleichzeitigen Aufzeichnungen der Gebildeten, d. h. diejenigen Inschriften und Münzen, welche nachweislich unter dem Einfluss der Gebildeten verfertigt wurden. Dafür gelten die officiellen Denkmäler und die überwiegende Zahl der Münzen; keinen sicheren Anhalt gewähren dagegen die von Nichtitalikern lateinisch abgefassten Inschriften und die schlecht geprägten oder gegossenen Provincial-Münzen. An dritter Stelle stehen die Handschriften, welche ein Gemisch der Schriftsprache und der in der Zeit des jeweiligen Abschreibers herrschenden Volkssprache bieten. Eine eigene Stellung nehmen jedoch die herculaneischen Papyrusrollen (de bello Actiaco) ein, welche dem Werthe nach den Privatinschriften vor dem Jahre 79 n. Chr. gleichstehen' (vgl. S. 8). Man wird dazu noch die in der Vaticana und in Berlin befindlichen Blätter der Vergilhandschrift fügen dürfen, welche, wenn sie auch nicht mit Pertz (Abh. d. Berl. Akad. 1863 S. 97ff.) dem Zeitalter des Augustus selbst zuzuweisen sind, doch wohl noch der ersten Hälfte des 1. Jahrhunderts n. Chr. angehören und wenn auch nicht an äufserer Ausdehnung, so doch an Umfang des überlieferten sprachlichen Materials einer ganzen Reihe von Brambach für seine Schriftprobe verwertheten Inschriften gleichkommen.

In erster Linie folge man also nach Brambach, wenn es sich um einzelne schwankende Schreibarten handelt, den römischen Nationalgrammatikern. Dasselbe zu thun ist er auch offenbar da geneigt, wo es sich nicht um einzelne Wörter, sondern um tiefgreifende, allgemeine Schwankungen der Schrift handelt (vgl. S. 198ff. 259. 295). Das ist nach meinem Dafürhalten ein Abweg. Das Verhältnis jener Grammatiker zur lateinischen Sprache war ein wesentlich anderes als das unsere. Sie konnten inmitten eines lebendigen Gebrauches voller Schwankungen nach einer festen Theorie suchen, um danach die Erscheinungen zu beurtheilen und ihren Zeitgenossen Regeln gebend die Schriftsprache selbst zu regeln: unsere Aufgabe ist es nicht die lateinische Orthographie weiterzubilden; jene konnten, wenn Usus oder Autorität ihnen nicht genügten, Etymologie oder Analogie zu Hilfe rufen: wir haben einfach den Usus zu reconstruiren, den des einzelnen Schriftstellers sowohl als den der Gebildeten im allgemeinen. Fleckeisens Nachweis, wie die Form *setius* als Sprachgebilde entstanden ist (*sĕcus sĕquius sĕc[i]tius sētius*), ist für die wissenschaftliche Erkenntnis der Sprache und Orthographie höchst schätzbar, für die Praxis der Orthographie ist er ganz gleichgiltig. Denn hätten alle Grammatiker zusammen die richtige Ableitung der Form und die Schreibung mit *T* gelehrt, der Gebrauch aber sich eigensinnig für secius entschieden, wir würden das *C* schreiben müssen trotz aller Theorie. — Wir reconstruiren die Theorie der alten Orthographie als eine Disciplin der historischen Erkenntnis des Alterthums; wir gebrau-

chen sie nothwendig als einen Spiegel für den vorliegenden Usus, aber nicht als eine Scheere für denselben. Sich den Grammatikern eng anschliefsen heifst das Schwanken der damaligen Zeit, das inmitten des Schwankens als Regel Aufgestellte sanctioniren. Noch schwankten die Schalen; oft entschied der Usus gegen die vorgetragene Lehre; schnell aufgekommenes schwand ebenso schnell. Jetzt ist der hitzige Streit zwischen Theorie und Praxis entschieden. Die Zeit und der alles beugende Usus haben zu Gericht gesessen, freilich oft mit verbundenen Augen. Aber '*victrix causa deis placuit.*' Gegen die Entscheidung im alten Streit dürfen wir nicht mit neuen Waffen heutiger Wissenschaft kämpfen und wie re integra verfahren. Wir haben einfach aus den Acten d. h. aus den schriftlichen Denkmälern des Alterthums, welche oben in der aus Brambach angeführten Stelle als vollwichtig bezeichnet sind, die Entscheidung zu entnehmen, wir haben das Facit der grofsen Abrechnung zu ziehen, die in der thatsächlichen Entwickelung, nicht in der versuchten theoretischen Fortbildung der lateinischen Sprache sich zwischen Laut und Schrift vollzogen hat.

Indem nun Brambach der Theorie der Grammatiker zu folgen geneigt ist, kommt er mehrfach in die Lage von dem unzweifelhaften Usus abzugehen. Hier ein paar Beispiele. Die weitaus überwiegende Praxis der Kaiserzeit entschied sich für einfaches *I* im Genetiv der Eigennamen, die Theorie der Grammatiker empfahl *II*, weil der Genetiv nicht weniger Silben haben dürfe als der Nominativ und weil er in der 2. Declination nach fester Beobachtung gebildet werde, indem man das *O* des Ablativs in *I* verwandele (vgl. S. 188—196, 328—330). Den Grammatikern zu Liebe und mit Rücksicht auf die Zweckmäfsigkeit für den Unterricht hält Brambach es für angemessen die Schreibung mit doppeltem *I* zu wählen, trotzdem nach seiner eigenen Darlegung S. 328—330 bis zur Quintilianeischen Zeit nur zwei vollkommen sichere Beispiele dafür aus Inschriften angeführt werden können. — Die Grammatiker forderten wahrscheinlich *abiicio, adiicio, iniicio, obiicio* u. s. w.: Brambach verlangt dasselbe gegen die Praxis der Handschriften und der (allerdings wenig zahlreichen) inschriftlichen Belege (S. 199—202). Die Grammatiker Caper und Priscian lehren, dass zwar *quotiens* und *totiens*, aber bei den bestimmten Zahladverbien ohne *N* *quinquies, sexies, decies* u. s. w. zu schreiben sei; Brambach hält dies für eine wenn auch noch so unbegründete Modification, welche die Schulgrammatik, vermuthlich auf den überwiegenden Gebrauch gestützt habe eintreten lassen und welche daher von uns als gegebenes Factum hingenommen werden müsse (S. 269). Gewiss war das eine Modification der Schulgrammatik, aber nicht der des 1. Jahrhunderts, sondern des 3. Jahrhunderts n. Chr., die gegenüber der Praxis der besten Handschriften (vgl. Neue II 122) und guter inschriftlicher Zeugnisse keinen Anspruch auf Befolgung hat, so wenig wie die Regeln der *instituta artium* in Bezug auf — *VOS* und — *VVS*,

von denen Brambach S. 95 anerkennt, dass sie ebenfalls der späteren Sprache angepasst sind. — In Bezug auf Assimilation der Präpositionen ging die Theorie der Grammatiker im wesentlichen darauf hinaus die Assimilation so oft eintreten zu lassen, als die Natur der zusammentreffenden Consonanten eine solche gestattete. Trotz der entgegenstehenden Thatsachen des Gebrauches meint Brambach S. 295, es sei unverständig einer so hinlänglich bewahrheiteten Theorie nicht zu folgen, und stimmt darin mit Reisigs Ansicht (Vorles. üb. lat. Sprachw. S. 280) überein. Aber der urkundlich bezeugte Gebrauch nöthigt ihn späterhin anzuerkennen, in *inlustris* habe sich das *N* vor *L* so durchgehend rein erhalten, dass wir gut thäten es beizubehalten; dass ferner *DF*, *DS*, *DL*, *DN* die Assimilation verschmähten (S. 298 f.), und ich könnte, wenn es mir um Einzelnheiten zu thun wäre, an anderen Verbindungen beweisen, dass allen nivellirenden Assimilationsgesetzen zum Trotz die Sprache des 1. Jahrhunderts n. Chr. vielfach ein lebendiges Gefühl der Bedeutung der zur Composition verwendeten Präpositionen bewahrte und in Folge dessen die Assimilation verschmähte.

Ich kehre nach dieser Abschweifung zu dem oben berührten Punkte zurück. Die Autorität der Grammatiker wird geringer, die der Handschriften etwas höher angeschlagen werden müssen. Wahrscheinlich wären die letzteren überhaupt weniger unterschätzt worden, wenn man sie zu allen Zeiten gewissenhaft benutzt hätte. Wieviel Ausgaben haben wir denn, die in Orthographicis musterhaft zu nennen sind, und nicht vorgefassten Meinungen, grammatischen Theorien oder Ausgleichungsbestrebungen berechtigte Eigenthümlichkeiten der Ueberlieferung geopfert haben? Was sich selbst aus Handschriften, die nicht zu den trefflichsten gehören, machen lässt, zeigt Detlefsens vorzügliche Arbeit über die Flexionslehre des älteren Plinius (Symbb. philolog. Bonn. 1867). Dergleichen Arbeiten gebrauchen wir mehr. Man lasse sich die mühevolle Beobachtung der Eigenthümlichkeiten wichtiger Handschriften nicht verdriefsen, denn im Geleit der authentischen Ueberlieferung in Inschriften und Münzen gibt sie das alleinige Gegengewicht gegen die a priori oder zu allgemein aufgestellte Theorie, sichert sie allein gegen die Machtsprüche der Cobets, welche meinen, man müsse ἀδαμαντίνως überzeugt sein, dass für die voralexandrinischen griechischen Autoren die Handschriften ganz zu verwerfen seien und dass nur das den Texten gebühre, was die grammatische Theorie anerkenne.

Die Frage, wie die angestrebte Neugestaltung der lateinischen Orthographie in der Schule durchzuführen sei, hat Brambach nicht erörtert, sondern vermuthlich als eine innere Angelegenheit den Schulmännern selbst überlassen.

Ich will in kurzen Zügen andeuten, was ich für nothwendig und was ich für ausführbar halte. Die Schule wird den Ritschl-Brambachschen Vorschlag, das Latein in seiner Form zur Quintilia-

neischen Zeit als Basis für die Schreibung zu betrachten, annehmen müssen. Die Ergebnisse der Forschungen Ritschls, Mommsens, Lachmanns, Fleckeisens, Halms, Corssens u. a. m. sind, soweit sie diese Periode betreffen, für Schulzwecke nutzbar zu machen. Eine übersichtliche Zusammenstellung der zerstreut niedergelegten Ergebnisse für Orthographie aus der Inschriften-, Münz- und Handschriftenkunde in Verbindung mit sorgfältigem Studium der römischen Nationalgrammatiker ist eins der dringendsten Bedürfnisse. Man fürchte nicht die noch schwebenden Meinungsverschiedenheiten der Koryphäen. Brambach hat das Vertrauen zur Rüstigkeit der Männer der Schule im Regelmachen; 'was ein rechter Schulmann sei, verzweifele nie an einer Regel, sollte sie auch mehr Ausnahmen als normales aufzuweisen haben' (S. 159). Nach der so geschaffenen Norm sind die Schulgrammatiken, die Lese- und Uebungsbücher und die Vocabularien orthographisch zu revidiren. Diese gedruckten Lehrmittel allein können eine sichere und wirkungsreiche Grundlage der Reform geben, nicht die vereinzelte Vorschrift des Lehrers oder des von einem Collegium zusammengestellten Wörterverzeichnisses. In der That ist der Einfluss der gedruckten Lehrmittel ein aufserordentlicher. Der Schüler lernt aus ihnen eben nicht nur gedächtnismäfsig, sondern mit dem Auge zugleich. Trotz provinzieller Verschiedenheiten der Aussprache, trotz der noch nicht erreichten Sicherheit in der deutschen Orthographie wird man selbst in der Sexta wenig Einfluss der Aussprache auf die Schreibung des Lateinischen finden; nur selten wird man, und meist nur bei den Schülern, die überhaupt am wenigsten geistige Schulung mitgebracht haben, Fehler finden wie *mangnus, forcior, sapiencia, deddit, rapperet*, noch seltener *homminehs, honesties*, häufiger *Chorintus, Chartago*, nur in Sachsen ab und zu ein *hotie, sebtem, tiepus, atamafisti* u. dgl. Es wird deshalb auch nicht nöthig sein Verzeichnisse der in der Schreibart schwankenden Wörter in den beiden unteren Classen auswendiglernen zu lassen und durch besondere orthographische Dictate zu befestigen; der Schüler lernt ja eben das Wort überhaupt erst in der Schule kennen und mit dem Worte die gedruckt vor ihm liegende Schreibung desselben; er ist nicht durch vorangegangenen mündlichen Gebrauch, durch undeutliche oder schlechte Aussprache beirrt.

Auch die Wörterbücher dürfen sich der Revision nicht entziehen, damit nicht der Schüler die abweichend geschriebenen Wörter vergebens suche. Es ist mir vorgekommen, dass Secundaner *setius* nicht enträthselt hatten, Tertianer *obice* durchaus von *obex* ableiten wollten, weil die Schreibung *obicio* ihnen völlig unbekannt und in ihren Wörterbüchern nicht angegeben war; dass sie *artis* für den Genetivus von *ars* hielten, weil sie für das betreffende Adiectivum nur die Schreibung *arctus* kannten, dass selbst *contionere* mehrfache Rathlosigkeit hervorgerufen hatte.

Ausgaben mit Anmerkungen beugen solchen Gefahren meistens vor; ein '*obice v. obicio*', ein '*is=eis (iis)*', ein '*contio*, so besser als *concio*' genügt. Nipperdey in seiner Tacitusausgabe lässt sich die Mühe nicht verdriefsen in den Anmerkungen zu notiren '*ad* für *at*', '*inquid* f. *inquit*' u. dgl. Aber was schützt die Schüler vor Misverständnissen, wenn sie nur Textausgaben besitzen, die ja nach officiellem Wunsche für den Klassengebrauch bevorzugt werden? Offenbar nichts. Aber dem Uebelstande wird sich leicht abhelfen lassen, wenn die Schulgrammatik auf solche Dinge Rücksicht nimmt, derartige Schreibungen sei es jede an ihrem Ort, sei es in einer übersichtlichen Zusammenstellung erwähnt (F. Schultz hat damit einen löblichen Anfang gemacht), archaische Formen, welche in den Autoren des goldenen Zeitalters sich finden, neben den jüngeren erklärt.

Das bringt mich auf die Texte der Schulautoren und auf die Frage, ob und wie weit diese von der vorgeschlagenen Neugestaltung der Orthographie berührt würden. Wenn es als Ziel der kritischen Textgestaltung gilt jedem Autor seine originale Schreibweise wiederzugeben, so haben die Forschungen der letzten zwanzig Jahre über die Erreichbarkeit dieses Zieles bescheiden denken gelehrt. Man hat sich überzeugt, dass zumal aus den Handschriften der republikanischen Autoren durch bewusstes oder unbewusstes Nivelliren vieles von der originalen Schreibweise geschwunden ist. Wagners 'carmina Vergili ad pristinam orthographiam revocata' zeigten an einem bedeutsamen Beispiele die Gebrechen, an welchen eine solche, selbst aufsergewöhnlich von den Handschriften begünstigte, Reconstruction gar leicht leidet. Dennoch wird man das Ideal festhalten. Es wird sich ein Kritiker nur schwer entschliefsen orthographische Eigenthümlichkeiten eines Autors, die durch ausdrückliche Zeugnisse überliefert sind, nicht in den Text aufzunehmen, weil ja möglicher Weise der Autor selbst in den veröffentlichten Handschriften sie nicht mehr habe zulassen wollen. Ein solches 'weil möglicher Weise' wie es Brambach in einem Falle zulässt, wäre der erste Nagel zum Sarge der Methode. Man wird vielmehr gegen die Autorität guter Handschriften nur da die Schreibung ändern, wo durch bestimmte Zeugnisse überliefert ist, dass der Autor anders geschrieben habe, oder wo sich erweisen lässt, dass der Autor zu seiner Zeit gar nicht so wie in den Handschriften steht, schreiben konnte.

Die Schulautoren nun, von denen Cicero, Cäsar, Sallust, Vergil und Horaz genug beachtenswerthe Orthographica darbieten, haben Anspruch darauf, der Schule in keinem anderen als einem streng wissenschaftlichen Gewande übergeben zu werden. Sie ganz in die Orthographie des 'jungen Lateins' umzusetzen ist völlig unrathsam. Eine halbe Vermittelung wird nach keiner Seite hin Vortheil stiften und wird nur wenig Dank ernten. Wie mislich die orthographische Umschreibung jener Autoren ausfallen würde, dafür nur ein Bei-

spiel. Man würde im Cäsar die sicher überlieferte Schreibung *Treueri* aufgeben und dem Gebrauche der Autoren der Kaiserzeit, der ja auch durch Inschriften gestützt ist, folgend *Treuiri* schreiben, aber damit einen deutlich erkennbaren sprachlichen Vorgang verdunkeln. Die im Klange nahe heranstreifende Bezeichnung von '*Tres viri*' gab frühe Veranlassung zur Verwischung des für den gallischen Völkernamen charakteristischen *E*; noch in republikanischer Zeit machte in Anspielung auf den damals noch nicht officiellen Titel der später so genannten *Tres viri monetales* Cicero seinen bekannten Kalauer ad Fam. VII 13 '*Sed ut ego quoque te aliquid admoneam de nostris cautionibus: Treviros vites censeo. Audio capitales esse. Mallem auro, aere, argento essent. Sed alias iocabimur.*' Zur Zeit Neros war die Form *Treviri* wohl schon allgemein gebräuchlich geworden; Lucan I 441 bildete unter dem Einflusse dieses Gebrauches den Singular *Trevir* für *Treverus*, welche richtige Form die Inschrift Or. 192 zeigt '*civi Trevero.*' Man lasse also den Schulautoren die ihnen zukommenden Schreibweisen der Eigennamen und bedenke, dass man damit nicht nur streng wissenschaftlich verfährt, sondern ohne den Schülern mehr Arbeit zuzumuthen, wissenschaftlicher Erkenntnis der Sprachformen vorarbeitet. Will man etwa die Eigennamen der Ueberlieferung und resp. der Zeit des Autors gemäfs schreiben, den Text im übrigen aber nach der Orthographie des 'jungen Lateins' gemäfs gestalten? Das wäre nur um etwas weniger schlimm als die völlige Umschreibung. Man erwäge doch, dass die Schulausgaben der Autoren, nur von ihrer wichtigsten Bestimmung so genannt, es sind, die vorzugsweise in den Händen der Studirenden sich befinden, dass Schul-Ausgaben der Weidmannschen, Teubnerschen und Tauchnitzschen Sammlung oft den einzigen philologischen Apparat der Lehrer, ja vieler Gymnasialbibliotheken bilden, die nicht immer so situirt sind, die besten der kritischen Ausgaben anschaffen zu können. Schon aus diesem Gesichtspunct beklage ich aufrichtig die Halbheiten, zu denen man in dem wohlgemeinten Bestreben den Schülern die Sache mundgerechter zu machen, sich hat verleiten lassen. Selbst mit dem consequenten Durchführen einer von zwei bei demselben Autor schwankenden Schreibweisen wird man vorsichtiger sein müssen als Brambach S. 232f. Anm. geneigt ist, wenn er meint, die factische Berechtigung zweier Formen anzuerkennen sei die Sache des Philologen; der Schulmann werde die praktische auswählen und durchführen. Dieses Auswählen und Durchführen des Praktischen hat neben anderen berechtigten Formen auch aus mehreren Autoren Accusative auf *IS* vertrieben. Wie darüber zu denken sei, lehrt Gellius XIII 21 (20) an einigen instructiven der Poesie und Prosa entlehnten Stellen. Er erwähnt, dass Vergilius an derselben Stelle *tres* und *tris* geschrieben habe. '*ea iudicii subtilitate, ut si aliter dixeris mutarisque et aliquid tamen auris habeas, sentias suavitatem sonitus claudere.*' '*Versus ex decimo* (350f.) *hi sunt:*

'*Tres quoque Threicios Boreae de gente suprema Et tris, quos Idas pater et patria Ismara mittit.*' *Tres illic, tris hic: pensicula utrumque modulareque, reperies suo quidque in loco sonare aptissime.*' Er führt dies Beispiel nebst dem doppelgeschlechtigen Gebrauch von *finis* als Masculinum und Femininum aus Vergil an zu weiterer Bestätigung einer von Valerius Probus gegebenen Vorschrift. Den Probus nämlich hatte, wie Gellius von einem vertrauten Freunde desselben persönlich hörte, einst jemand gefragt, ob man *turrim* oder *turrem*, *urbis* oder *urbes* sagen sollte, und Probus hatte ihm den Rath gegeben, er solle die Entscheidung dem Ohre überlassen. Als nun der Fragesteller weiter zu wissen begehrte, wie er denn es machen solle sein Ohr zu befragen, da sagte ihm Probus, so solle er es machen wie Vergilius es gethan, der nach dem Gehör entscheidend an verschiedenen Stellen verschieden *urbis* und *urbes* gesagt habe. Denn so habe er in einem von dem Dichter selbst durchcorrigirten Exemplare gelesen. '*Urbisne invisere, Caesar, terrarumque velis curam*' Georg. I 25, dagegen *Centum urbes habitant magnas* Aen. III 106. An ersterer Stelle klinge *urbes* ungeschickter und voller, als *urbis*, an der anderen dagegen *urbis* zu dünn und kraftlos. Aehnlich verhalte es sich mit den aus euphonischen Gründen gewählten Formen *turrim* und *securim*! Die Belehrung war übel angebracht. '*At ille, qui interrogaverat,* fährt Gellius in seinem Berichte fort, *rudis profecto et aure agresti homo*: '*cur, inquit, aliud alio in loco potius rectiusque esse dicas, non sane intellego.*' *Tum Probus iam commotior*: '*noli, inquit, igitur laborare, utrum istorum debeas dicere, urbis an urbes. Nam cum id genus sis, quod video, ut sine iactura tua pecces, nihil perdes, utrum dixeris.*' Mit diesen Worten entliefs der unwirsch gewordene Grammatiker den Frager. — Unsere Ohren sind durch den Klang unserer Muttersprache von Haus aus an Härten gewöhnt, nur selten sind sie ästhetisch geschult. Lassen wir nicht die Texte der Alten dafür büfsen, indem wir stricte nach Gleichförmigkeit in ihnen streben. Von dem, was gegen die Forderungen dichterischer Kunst bereits nivellirt ist, befreit uns vielleicht mein Freund Lucian Müller, der, wie ich mit Vergnügen aus der neuesten Ankündigung aus dem Teubnerschen Verlag ersehe, auch in der Orthographie der Dichter im Corpus P. L. gewisse Forderungen dichterischer Technik zur Geltung bringen will.

Berlin. Hermann Genthe.

Historia miscella. Franciscus Eyssenhardt recensuit. Berolini apud J. Guttentag MDCCCLXVIIII.

Unter dem Titel „Historia miscella" besitzen wir eine römische Geschichte, gewöhnlich in 24, bei Eyssenhardt in 26 Büchern, welche ihren Namen dadurch rechtfertigt, dass sie entstanden durch

eine zweimalige erweiternde Bearbeitung und Fortsetzung des Eutropius sehr viele Stücke aus anderen Historikern, aus Sueton, Florus, Hieronymus, Victor, Orosius, Jordanes, Anastasius zu einem Ganzen vereinigt und verarbeitet enthält. Die erste Bearbeitung (l. I—XV incl.; bei Eyss. l. I—XVII) gibt in den ersten 11 Büchern das durch viele Zusätze vermehrte breviarium Eutropii wieder, in den anderen 6 wird die römische Geschichte bis zum Regierungsantritt Justinians, also bis 521 weitergeführt. Eine Notiz aus einer Handschrift des Bongarsius am Schlusse von Buch 17 nannte als den Verfasser dieses Theils den bekannten Paul Warnfried oder Paullus Diaconus; als den Zusammensteller der noch folgenden 9 Bücher, die bis zu dem Oströmer Leo dem Armenier (—813) reichen, bezeichnet dieselbe einen gewissen Landulphus Sagax, einen römischen Chronisten, welcher in der ersten Hälfte des 14. Jahrhunderts lebte und aufserdem noch durch ein breviarium historiale (—1320) bekannt ist. Diese zweite Fortsetzung enthält besonders viele Stücke aus der historia ecclesiastica des römischen Abtes Anastasius mit dem Beinamen Bibliothecarius (gegen 870), welcher sein Werk aus den Schriften der Griechen Nicephorus, Syncellus und vorzüglich des Theophanes Confessor (†817) compilirte. Wegen der Uebereinstimmung vieler Partien der historia miscella mit den Geschichtsbüchern des Anastasius und Theophanes haben daher manche diese Männer für die Verfasser der historia gehalten. Andere wollen auch für den ersten Theil des Werkes den Paullus Diaconus nicht als Verfasser anerkennen, sondern schieben die Abfassung des Ganzen dem oben genannten Landulphus oder auch einem Joannes Diaconus, einem Zeitgenossen des Anastasius, zu.

Nach diesen orientirenden Bemerkungen (vgl. Muratori scriptores rerum Italicarum Mediol. 1723 Tom. I pars I praefatio zur hist. misc. und Bähr röm. Lit. suppl. I), die freilich der Herausgeber, nach seiner aphoristischen Vorrede zu schliefsen, für überflüssig zu halten scheint, wenden wir uns zu der vorliegenden neuen Ausgabe selbst.

Die Ausgabe kündigt sich als eine kritische an. Um ihren Werth in dieser Beziehung zu beurtheilen, wird es nothwendig sein, sie mit den früheren zusammenzuhalten. Dies thut der Herr Herausgeber selbst, wenngleich in einer allzuknappen Weise, in der praef. S. III, wo er drei Editionen zur Vergleichung heranzieht. Weshalb er die aufser diesen überhaupt noch vorhandene vierte, von Henric. Canisius besorgte, vollständig übergangen hat, weifs ich nicht zu sagen. Sie werde also in die Vergleichung eingefügt.

Da das ganze Werk aus zwei Bearbeitungen entstanden, so ist auch die handschriftliche Ueberlieferung eine zweifache, eine frühere, kürzere, nur den ersten Theil der miscella umfassende, und eine spätere, die vorhergehende erweiternde und um den zweiten Theil vermehrte. Alle früheren Ausgaben nun halten sich an die zweite Recension, jedoch mit mannigfachen Modificationen.

1. Petrus Pithoeus (ed. princ. Paris 1531 und Basel 1569) legte seiner Ausgabe einen jetzt unbekannten codex der zweiten Recension zu Grunde, aber so, dass er entweder selbst mit seiner Handschrift sich Verkürzungen erlaubte, oder den kürzeren Text der ersten Recension in seine Ueberlieferung hinein verarbeitete. Seine Textesrecension können wir füglich als die Vulgata bezeichnen.

2. Henricus Canisius (Ingolstadt 1603 und wiederholt in der biblioth. Patr. Lugdun. 1677 Tom. XIII S. 201 ff.) folgte in seiner Ausgabe der Recension des Pithoeus. Neu wurde von ihm ein codex Hersfeldensis verglichen. Ebenso benutzte er zuerst die Varianten des Jacob Bougarsius, die dieser sich aus den ihm zu Gebote stehenden Handschriften, sowie aus denen der beiden Brüder Franciscus und Petrus Pithoeus zusammengestellt hatte. Diese sind in einem Anhang, jedoch nur zu 17 Büchern, verzeichnet, wo auch zu den das breviarium Eutropii umfassenden Büchern immer die allmähliche Erweiterung des römischen Autors erst durch Paullus Diaconus, dann durch Landulphus angegeben ist.

3. Janus Gruterus (scriptores Latini historiae Augustae minores Hannov. 1611 fol.) gab ebenfalls im ganzen die Vulgata des Pithoeus, aber mit vielen eigenen Emendationen. Was ein von ihm neu benutzter Palatinus abweichendes bot, setzte er nicht in den Text, sondern bemerkte es in den als Anhang beigefügten notae, welche aufserdem sowohl die schon oben erwähnten Varianten des Bongarsius und den codex Hersfeldensis in gebührender Weise berücksichtigen, als auch die Parallelstellen der benutzten Schriftsteller, besonders des Anastasius und seiner griechischen Quelle Theophanes anführen. Auch jener Palatinus ist jetzt unbekannt.

4. Ludovicus Ant. Muratorius (script. rer. Ital. s. oben) wiederholte die Ausgabe Gruters, welcher er noch Varianten aus Ambrosianischen Handschriften hinzufügte. Auch er sucht die beiden Recensionen der miscella und zwar durch verschiedene Drucke zu unterscheiden.

5. Auch der neue Herausgeber gibt im Text die jüngere Recension, die bei ihm durch zwei codices vertreten ist, durch einen Bambergensis (=D) und durch Gruters Noten aus dem oben genannten Palatinus. Dazu fügt er aber in einem fortlaufenden kritischen Commentar die Lesarten der ersten Recension, welche er aus einem andern Bambergensis (=B) und einem Vaticanus schöpft, hinzu. Diese kritische Methode, welche nach den vorausgegangenen und deshalb auch zu erwähnenden Versuchen des Canisius und Muratorius die historia miscella uns in doppelter Fassung vor Augen führt, war durch die Entstehung des Werkes bedingt. Es musste darauf ankommen die Ueberlieferung von allen Zusätzen und Fehlern der Abschreiber und Herausgeber so zu reinigen, dass die ursprüngliche Gestalt beider Bearbeitungen klar erkannt werden könne. Beide zugleich konnten nicht in den Text aufgenommen werden, mit Recht fand die reichere dort ihren Platz, die kürzere

wurde in den commentarius criticus verwiesen, dem nur der Vorwurf zu machen ist, dass er zu vollständig ist, z. B. I. I c. 1. Z. 3 im Text hactenus, com. cr. actenuS B; c. 2. Z. 31. i. T. reliquit; c. crit. reliquid; c. 5. Z. 27 T.: transferrentur, c. cr. tranSferentur. — Eine solche Akribie wie sie der Herr Herausgeber durchgängig in der Notirung auch der kleinsten graphischen Unterschiede seiner Handschriften geübt hat, dürfte seinem Commentar nur die Uebersichtlichkeit nehmen.

Hier mögen noch einige Worte über die neue Eintheilung des Werkes in 26, statt der üblichen in 24 Büchern Platz finden. Der Herr Herausgeber hat diese Aenderung getroffen nach Anleitung seiner codices DP, welche bald nach Anfang des 3. Capitels von Buch XV ein grofses den Handschriften der ersten Recension fehlendes Stück einschieben, in welchem dann nach Cap. 16 das XVI. und wieder nach 23 Capiteln das XVII. Buch begonnen wird. Mit liber XVII c. 2. Zeile 20 der zweiten Recension fängt dann wieder an zu stimmen liber XV c. 8 Zeile 4 der ersten Recension. Um diese Concordanz nicht wieder zu stören, lässt der Herr Herausgeber hier inconsequenterweise seine Capitelzählung fallen, und geht von c. 2 gleich auf c. 8 der älteren Zählung über, so dass dann zuletzt liber XV und liber XVII der jüngeren Recension gleichmäfsig mit dem Worte administrasset schliefsen und beide Redactionen nun fortwährend im weiteren um zwei Bücher differiren. — Abgesehen nun davon, ob es nicht zweckmäfsiger gewesen wäre, jenes Stück, um keine Veranlassung zu Irrthümern und Weitläufigkeiten beim Citiren zu geben, nicht in den Text aufzunehmen, sondern es wie Gruter in die Noten, oder wie Muratori an der betreffenden Stelle unter den Text zu setzen, muss Referent es wirklich unbegreiflich finden, wie eine so wichtige Veränderung der äufseren Gestalt eines Buches mit keinem Worte in der Vorrede erwähnt werden konnte, geschweige dass zur leichteren Orientirung für diejenigen, welche bisher ältere Ausgaben benutzten, irgendwo eine vergleichende Tabelle der Bücher und Capitel alter und neuer Zählung gegeben worden wäre. Auch im com. crit. liber XV c. 3, wo das neue Stück eingeschoben wird, wird dieser Aenderung mit keinem Worte gedacht. Plötzlich liest man S. 337 liber XV c. 18 (Eyss.) am Rande IIII Gruteri und S. 340 zur Ueberschrift libri XVI Eyss. die Zeichen XV Gruteri. Nach diesen räthselhaften Andeutungen aber wird sich niemand, welcher die Gruter'sche Ausgabe nicht selbst kennt, zurecht finden können. Ebenso wird bei Eyss. lib. XVII von c. 2 urplötzlich zu c. 8 übergegangen, weshalb, darüber sucht man vergebens in irgend einer Note Belehrung zu erhalten.

An die Erwähnung dieses für den Gebrauch sehr empfindlichen Mangels möge sich noch eine damit verwandte Bemerkung anschliefsen. Wenn Ref. mit der kritischen Methode des Herrn Herausgebers sich im allgemeinen einverstanden erklären konnte, so

gestaltet sich sein Urtheil anders, wenn die praktische allgemeine Verwendbarkeit dieser Ausgabe bestimmt werden soll. Man wird hierbei von der Frage auszugehen haben, welchen Werth die historia miscella an und für sich beanspruchen kann. Ist dieser ein ästhetischer, verdient sie der Sprache halber gelesen zu werden, oder darf sie nur in historischer Rücksicht wegen der in ihr enthaltenen Nachrichten Beachtung verlangen? Es kann keinem Zweifel unterliegen, dass nur das letztere bejaht werden darf. Liegt aber ihr Werth durchaus auf der materiellen Seite, so hätte die ganze Anlage und Einrichtung der Ausgabe eine andere sein müssen. Zur leichteren Orientirung des Historikers war es unbedingt zu wünschen, dass fortlaufende Jahreszahlen am Rande verzeichnet und ebendaselbst die Stellen der Schriftsteller angegeben wurden, aus denen Stücke in die historia verarbeitet werden. Namentlich hätte nach dem Erachten des Ref. in der Ausgabe eines solchen Werkes, welches eigentlich nicht mehr in den Kreis der classischen Schriften gehört, dessen Studium aber doch von dem Herausgeber, wie der comm. crit. beweist, besonders den Philologen zugewiesen wird, eine längere, womöglich erschöpfende litterar-historische Einleitung nicht fehlen dürfen, in welcher nach Muratoris Vorgang über alle hierher gehörigen, zum Theil noch controversen Fragen z. B. über die Personen der Bearbeiter, ihre Zeit, die Art ihrer Benutzung anderer und zwar welcher Autoren, ihre eigenen Zuthaten u. s. w. genügende Auskunft ertheilt worden wäre. Eine mustergültige Bearbeitung eines ähnlichen Schriftstellers liefert die Ausgabe des Solinus von Theodor Mommsen. Von alle diesem aber erfahren wir von dem Herrn Herausgeber so gut wie gar nichts. Ich kann ihm daher nicht beistimmen, wenn er praef. S. VI behauptet: *Longum est de scriptoribus dicere, quibus Paullus Diaconus et Landulphus Sagax si modo hic illius opus inceptum auxit, usi sunt.* In dieser Gestalt hat die Ausgabe überhaupt nur für diejenigen Werth, *qui Orosium, Victorem, Eutropium, Anastasium alios a nostro excerptos edituri sunt, ut quid multis locis ante hos mille annos illorum scriptorum codicibus lectum sit, intelligant* (vgl. praef. S. III). Der Philolog, dem diese Absicht fehlt, und der Historiker würden sich auch ferner mit einer handlichen Ausgabe der Gruterschen oder Muratorischen Recension begnügt haben, wenn ihnen eben nichts weiter als ein bloßer Text mit verschiedenen Varianten geboten werden sollte.

Berlin. Joh. Friedr. Fischer.

Deutsche Schulgrammatik von Gottfried Gurcke. Zweite Auflage. Hamburg bei O. Meifsner. 1867. (4. Auflage Hamburg 1868.) 140 S. 8.

Schon der Umstand, dass von Gurckes Schulgrammatik so schnell eine dritte und vierte Auflage nöthig geworden ist, zeigt, dass sich das Buch in kurzer Zeit viele Freunde erworben hat, und auch wir können diesem für seine Brauchbarkeit sprechenden Zeugnisse nur beitreten. Das Buch ist so angelegt, dass es ebensowohl in den unteren und mittleren Classen höherer Unterrichtsanstalten, als auch in den oberen Abtheilungen gut geleiteter Elementarschulen mit Erfolg dem Unterrichte in der deutschen Grammatik zu Grunde gelegt werden kann. Der Verfasser will in seiner Schulgrammatik, wie er in der Vorrede S. IV sagt, nur das geben, „was jeder gebildete Deutsche als Minimum von seiner Muttersprache wissen sollte", und behält sich vor, einen zweiten Theil nachfolgen zu lassen, der die historischen Erläuterungen in vervollständigter Form getrennt für sich enthalten würde. Auf das Alt- und Mittelhochdeutsche wird daher nur sehr selten zur Erklärung bestimmter sprachlicher Gesetze Bezug genommen. Die Grammatik umfasst zwei Theile; der erste Theil S. 1—65 wird als Wortlehre, der zweite S. 65—114 als Satzlehre bezeichnet. Die Wortlehre enthält folgende vier Abschnitte: I. Grammatische Grundbegriffe S. 1—21, II. Wortbiegung oder Flexion S. 21—49, III. Wortbildung S. 49—54, IV. Orthographie S. 54—64. Den Inhalt der Satzlehre bilden folgende drei Abschnitte: I. Der einfache Satz S. 65—94, II. Der mehrfache Satz S. 95—110, III. Interpunction S. 111—115. Den Schluss bildet ein Wortregister S. 115—140. Ungern finden wir die Regeln über die Interpunction von den Regeln über Orthographie getrennt. — Dass uns zuerst in den grammatischen Grundbegriffen die Elemente der Grammatik und somit gleichsam eine Grammatik für den ersten Anfänger vorgeführt wird, wollen wir gerade nicht tadeln, wenn dadurch auch manche Wiederholungen bedingt werden. Dass den einzelnen Regeln durchweg Beispiele vorausgeschickt werden, um so den Schüler praktisch mit den bezüglichen Regeln vertraut zu machen, können wir nur billigen. — Was die Wortbiegung oder Flexion anbelangt, so ist dieser Abschnitt im ganzen recht angemessen behandelt; ganz passend macht der Verfasser bei geeigneter Gelegenheit auf Fehler der Umgangsprache gegen die richtige Flexion aufmerksam. Vgl. z. B. § 38 über die Form des Plurals. Wörter, wie *Funke, Friede, Glaube, Name, Sonne, Buchstabe, Gedanke, Wille*, welche auch im Nominativ die Form auf *en* nicht verschmähen, sowie *Fels* (oder *Felsen*), *Pfropfen* (*Pfropf*) und das Neutrum *Herz*, möchten wir lieber nach Analogie des Gothischen einer zweiten Art der schwachen De-

clination, als der gemischten Declination zugewiesen wissen. S. Zeitschr. f. G. W. XX S. 453 u. f. — Sehr praktisch sind auch S. 30 die Anmerkungen über den Gebrauch der Personalpronomen. — Die Behandlung der starken Verba kann nur Billigung finden, wiewohl das, was S. 42 Anm. 5 über den Rückumlaut gesagt wird, etwas unklar ist. § 57 hätte betont werden sollen, dass die Stammverba als solche in der Regel der starken, abgeleitete Verba der schwachen Conjugation folgen. Ueber die schwache Conjugation, namentlich über den Gebrauch der Bildungssilben *ete* und *te* im Präteritum und der Endungen *et* und *t* im Participium Perfecti hätte mehr gesagt werden sollen. Bekanntlich findet sich die Bildungssilbe *ete* bei denjenigen Verben, deren Stamm auf *d* oder *t* auslautet, sowie bei den Verben: *athmen, widmen, segnen, ebnen, öffnen, waffnen, rechnen, leugnen, aneignen, trocknen.* Ebendiese Verba haben auch im Participium Perfecti die Bildungssilbe *et.* — Was über die Wortbildung S. 49—54 gelehrt wird, ist sehr zweckmäfsig; auch die historische Grammatik findet in diesem Abschnitte die angemessenste Berücksichtigung. Ob der Schüler den Zusammenhang zwischen lang und gelingen, hell und hallen aufzufassen vermag, dürfte freilich zweifelhaft sein.

In der Orthographie, deren Behandlung übersichtlicher sein könnte (s. Wilmanns treffliche Abhandlung „Ueber die Behandlung der Orthographie in orthographischen Leitfäden“ in der Zeitschr. f. G. W. XXIII S. 48 u. f.), steht der Verfasser im allgemeinen auf dem phonetischen Standpuncte und verlangt nur in schwankenden Fällen statt der Vocalverdoppelung den einfachen Vocal, sowie unter gleicher Bedingung Weglassung des *h* als Dehnungszeichen und Schreibung eines *t* für *th.* In Wörtern, wie *Kaffee* und *Kameel*, hat das doppelte *e* seinen guten Grund. Auch möchte ich nicht mit dem Verfasser *nemlich* und *Ermel* statt *nämlich* und *Aermel* schreiben, da die Substantiva *Name* und *Arm* zu nahe liegen. S. § 75. — Die Schreibung Bro*d* statt Bro*t* (letztere Schreibung beruht nur auf einem mittelalterlichen Lautgesetz in Bezug auf die Verwendung der Tenues im Auslaute) ist jedenfalls trotz dem Widerspruche des Verfassers vorzuziehen. Den Gebrauch der grofsen Anfangsbuchstaben will Gurcke möglichst beschränkt wissen.

Was die Satzlehre anbelangt, so macht auch in diesem Theile der Verfasser am geeigneten Orte auf Provinzialismen und Freiheiten der Umgangssprache aufmerksam. Dagegen hält sich derselbe für berechtigt, Ausnahmefälle und Eigenthümlichkeiten, die sich bei Göthe, Schiller und anderen Heroen unserer Literatur finden, dem Schüler als mustergültige Beispiele zur Nachahmung hinzustellen, was gewiss ebenso falsch ist, als aus dem einen oder anderen Ausnahmefalle, der sich bei Nepos oder Cäsar oder selbst Cicero findet, eine grammatische Norm ableiten zu wollen. Hat doch Göthe selbst nicht verkannt, dass er es mit

der grammatischen Correctheit nicht immer genau nehme. — In der Satzlehre befolgt Gurcke folgenden Plan: Zunächst behandelt er den einfachen Satz und zwar a) Subject und Prädicat, b) Prädicatsbestimmungen, c) Attribut, d) Adnominalbestimmung, e) Verbindung gleichartiger Satztheile. Dadurch wird die Besprechung des Genetivs an zwei Stellen unter b) und d) nöthig. — S. 73 wird „Ich mafse mich keines Urtheils an" mit Unrecht gebilligt; ebenso S. 76, 10 „Man geht *mir* oder *mich* vorüber", mit Berufung auf Schiller. § 99 S. 78 wird mit Berufung auf Beispiele bei Schiller, Göthe u. a. gelehrt, dass die Präpositionen *während*, *wegen*, *diesseits*, *jenseits* (jenseit) aufser mit dem Genetiv auch mit dem Dativ verbunden werden können. Die §§ 104, 108 und 109 verdienen besonders beachtet zu werden. Im zweiten Theile der Satzlehre wird der mehrfache Satz behandelt und zwar in folgender Ordnung: a) Verbindung von Hauptsätzen, b) Verbindung von Hauptsätzen mit Nebensätzen, c) Nebensatzverbindungen, d) Unvollständige Sätze, e) Perioden. Im § 117 (Relativsätze) sind die Regeln S. 99, 4 und 6, nach welchen es erlaubt sein sollte zu schreiben „Bonifacius, *welches* der Apostel von Deutschland werden sollte" und „das Buch, *was* ich lese" unbedingt zurückzuweisen, ebenso die S. 100, 9 angeführte Regel über die Zusammenziehung der Relativsätze. — Sehr gut werden § 119 die directen und indirecten Anführungssätze und im Anschlusse an diese die Consecutio Temporum behandelt, ebenso die Umstandssätze § 120. — Sätze, wie „Willst du dich selber erkennen" oder „Verstehe ich gleich nichts von lateinischen Brocken" möchte ich nicht unächte Hauptsätze, sondern versteckte Conditional und Concessivsätze nennen. — Sehr oberflächlich ist die Lehre vom Periodenbau § 124 behandelt; auch die Beispiele sind nicht gut gewählt. Hätte der Verfasser nur Hoffmanns Rhetorik zu Rathe gezogen, so würde er uns weit mehr befriedigt haben. Dass der Verfasser die Lehre von der Interpunction nicht hätte von der Orthographie trennen sollen, ist schon oben erwähnt. Im übrigen sind die über die Interpunction gegebenen Regeln recht einfach und angemessen, wiewohl wir den Punct nach dem Vordersatze einer mehrfachen Periode trotz der angezogenen Autoritäten für fehlerhaft erklären müssen.

Beuthen O. S. Dr. Peters.

Dr. Theodor Menke Bibelatlas in 8 Blättern. 1868. Gotha. Justus Perthes. Geb. 3½ Thlr.

Schon aus dem Vorwort lässt sich erkennen, in wie gründlicher Weise sich der Herausgeber auf diese kartographische Leistung

vorbereitet hat und welche hohe Aufgabe ihm vorschwebte. Fast unabsehbar ist die Reihe von Beiträgen zur Geognosie des heiligen Landes aus alter und neuer Zeit, die in den besseren Büchern der Gegenwart bibliographisch notirt werden, aber die treffliche Anstalt von Justus Perthes erlaubte dem Verf., aufser den bekannteren Hilfsmitteln noch manche andere zu benutzen. Das so entstandene Material ist nun nicht in 8, sondern in mehr als 90 Karten und Kärtchen anschaulich gemacht. Ich hebe aus dieser Fülle nur einiges heraus. I. Völkertafel der Genesis, meist nach Knobel, daneben eine Darstellung nach Josephus, eine Darstellung der Paradiesesströme, der Homerischen Gegenden. II. Die nördlichen Semiten und die östliche Hälfte des Mittelmeeres, Reiche Juda und Israel, Tyrus, Ninive, Babel. III. Die zwölf Stämme Israels, Jerusalem und Umgegend, Sinai - Halbinsel, Kanaan zur Zeit Davids. IV. Syrien und Phönicien zur Zeit des persischen Reiches; jüdische Ansiedelungen, Jerusalem zu Nehemiä Zeit; die vier Weltreiche Daniels. V. Judäa und Nachbarländer zur Zeit Christi und seiner Apostel; Jerusalem nach Tobler, Krafft, Fergusson, Sepp u. s. w.; Reisen Pauli. VI. Palästina nach dem Onomastikon des Eusebius und Hieronymus, mehrere alte Darstellungen aus der Tabula Peutingeriana und anderen alten Itinerarien. VII. Das heilige Land zur Zeit der Kreuzzüge, Galiläa, Jerusalem, Umgegend von Jerusalem. VIII. Palästina in der Gegenwart, Jerusalem, Umgegend von Jerusalem, Unter-Galiläa u. s. w.

Dies ist nur das hervorragende unter dem vielen. Die Ausführung der Karten, ist so wie man sie von der Perthesschen Anstalt erwartet. Die letzte Karte freilich, die Darstellung des heiligen Landes in der Gegenwart, leidet etwas an Undeutlichkeit der Gebirgsformation. Und wenn daran die Ueberfülle von Namen mit Schuld ist, so reicht wiederum der Raum nicht aus, um die Vollständigkeit dieser Namen zu erreichen. So wird wohl in der südlichen Fortsetzung des Dschebel Sheikh der Tell el Faras erwähnt, aber nicht Zeki, und so vermisst man noch einiges. Aber es wäre ungerecht, davon zu reden, bei einem Werke, das wie ich glaube auf lange Zeit die Bedürfnisse derer befriedigen wird, die nicht geradezu Forscher der jüdischen Geographie zu sein den Beruf haben. Möchte Herr Menke nur bald das Handbuch der biblischen Geographie herausgeben, das wie er im Vorwort erzählt in seinen Hauptpartien druckfertig ist. Er wird in diesem jedenfalls auch zeigen, warum er über Knobel hinausgehend die Völkertafel der Genesis (Kap. 10) in das 7. Jahrhundert vor Christo herabrückt und wie er dies aus den Kimmerier- und Scythenzügen folgert. Die biblische Kritik ist so viel ich weifs noch immer der Ansicht, dass Genesis 10 dem Elohisten angehört, also aus Davids Zeit stammt und dass nur einige Verse jünger sind. Hier und da liegt sogar die Vermuthung nahe, dass der Elohist einiges im 10. Kapitel als älteres Material schon vorgefunden hat. In Bezug auf Tarsis, das der Verf. nach

dem Vorbilde anderer mit Tarschisch identificirt, stimme ich Bunsen bei, der an Tarsus in Cilicien denkt. Auch Put (Phut) scheint nicht so weit östlich gelegen zu haben. Ich erwähne diese Dinge nur, um den Verf. zur baldigen Herausgabe seines Handbuches zu reizen. Nach dem im Lapidarstil gehaltenen Vorwort zu dem vorliegenden Atlas muss es ein aufsergewöhnlich lehrreiches Buch werden.

S. W. H.

Bemerkungen und Nachträge zu dem Krebs-Allgayerschen Antibarbarus der lateinischen Sprache.

Die in § 154 des allgemeinen Theils aufgestellte Norm für die Wiederholung der ein Mal gesetzten Präposition ist doch nicht allgemein giltig; die besten Autoren haben sich oft genug nicht an dieselbe gebunden. Vgl. Caes. B. G. I 44 10. Se illum non pro amico, sed hoste habiturum. Caes l. c. VI 11 2. Non solum in omnibus civitatibus, sed paene etiam singulis domibus factiones erant. Liv. VIII 31 Malle apud Samnites, quam Romanos victoriam esse. Liv. I 2 Nec sub eodem iure solum, sed etiam nomine omnes essent. Fabri zu Liv. XXII 8 3 gibt eine grofse Menge ähnlicher Stellen aus Livius.

Adipisci. Zum Schutze der vom Antibarbarus verworfenen Ausdrucksweise adipisci aliquid apud aliquem habe ich schon früher auf Cic. Tusc. Disp. V 3 7 verwiesen. Aufserdem vgl. Nep. Them. 6. Plin. Epist. IV 17 1.

Annus. Dass dies Wort in der Bedeutung „Lebensgefahr" den Zusatz aetatis fordere, ist nicht richtig, wenn man die Autorität des jüngeren Plinius gelten lassen will. Vgl. Plin. Epist. I 12 4.

Canere hat zwar das Instrument im Ablativ bei sich, allein wenn dies Verbum ein Object, wie laudes, bei sich hat, so steht auch ad neben dem Namen des Instruments. Vgl. Cic. Tusc. Disp. IV 2 3 . . . . ut canerent ad tibiam clarorum virorum laudes. Quint. Inst. Or. I 10 10 . . . apud quos laudes heroum ac deorum ad citharam canebantur.

Durare ist in dem Sinne von „dauern" bei Quintilian und dem jüngern Plinius so häufig, dass er nicht als „fast nur poetisch" zu bezeichnen ist. Vgl. Quint. Inst. Or. I 4 4 und 13. I 2 20. I 7 15. I 11 18. Plin. Ep. IV 16 1. V 16 5.

Esse. Auf das classische esse ad . . . in dem Sinne: „zu etwas dienen" hätte wenigstens hingewiesen werden sollen. Vgl. Caes. B. C. III 101 2. Cic. Verr. V 15 33. V 56 124.

Fames ist in der Bedeutung „Begierde" nicht blos poetisch. Wenigstens spricht Florus (III 21 6) von fames honorum.

Genus. Für die Verbindung ludicrum omnis generis ist noch zu verweisen auf Caes B. C. III 63 5 Tormenta cuiusque generis. Quint. Inst. Or. X 2 27 Affectus omnis generis movere.

Gratulari. Die Verbindung gratulari alicui pro . . . . findet sich bei Plin. Ep. IV 27 5.

Historicus gebraucht Quintilian in dem Sinne „Geschichtschreiber“ ganz gewöhnlich. Vgl. Inst. Or. I 6 11. II 1 4. X 2 21 u. s. w.

Imponere. Wenn auch Extremam manum alicui rei imponere nicht geradezu empfehlenswerth ist, so ist Extremam limam operi imponere wohl nicht zu beanstanden. Vgl. Plin. Ep. VIII 4 7.

Inquam. Nicht blofs dies Wort dient nebst sed, ergo und igitur zur Wiederaufnahme einer unterbrochenen Rede, sondern auch ut dico (Cic. in Verr. II 14 36), tamen (Cic. Brut. XXV 101.)

Impedire hat selbst Cic. Off. II 2 4 mit dem Infinitiv verbunden. Man wird es also anstandslos gebrauchen dürfen.

Letum hat Liv. I 51 und II 40 gebraucht, ohne dass an beiden Stellen er gerade „in feierlicher Rede“ schriebe. Indess wird es in der Prosa doch wohl besser gemieden.

Meminisse in der Bedeutung „erwähnen“ findet sich auch bei Caes. B. C. III 108 1.

Memorare. Dass dies Wort bei Cicero nicht selten sei, habe ich schon früher nachgewiesen. Ich füge hinzu, dass Cicero im Passiv dasselbe persönlich construirt. Vergl. Cic. in Verr. IV 48 107 Henna, ubi ea, quae dico, gesta esse memorantur, est loco perexcelso atque edito.

Mens. Dies Wort verhält sich zu animus wie das Besondre zum Allgemeinen. Wo mens steht, wird animus anwendbar sein als weiterer Begriff, der den engeren einschliefst. So kann Livius sowohl agitare aliquid (in) animo (XXXV 28 2. XXXXIV 18 1) als agitare aliquid (in) mente VII 35 3) sagen.

Manere. Die Verbindung dieses Verbums mit dem Dativ in der Bedeutung reliquum est, relinquitur, eine Bedeutung, welche der Antibarbarus diesem Verbum abspricht, ist classisch. Vgl. Cic. Or. Phil. II 5 11 Cuius quidem tibi fatum, sicut C. Curioni, manet.

Nunciare. Es ist nicht richtig, dass, wie der Antibarbarus lehrt, dies Wort nur von mündlichen Berichten zu gebrauchen sei. Der jüngere Plinius gebraucht es ganz gewöhnlich von brieflichen Mittheilungen. Vgl. Plin. Ep. V 9 1. V 17 5. VIII 11 1.

Nutrire. Dass man nur alere barbam sage, ist irrig. Hor. Sat. II 3 35 sagt Pascere barbam.

Opponere. Das deutsche „opponiren“ gibt Cic. Brut. § 31 mit Se opponere. Er sagt: Iis se opposuit Socrates.

Optare. Dass die Phrase optare alicui aliquid nicht blofs von etwas bösem gebraucht wird, habe ich schon früher aus Cicero nachgewiesen. Ich füge hinzu Plin. Ep. IV 15 5. Optamus tibi consulatum. Meine frühere Ansicht, dass die Verbindung optare aliquid ab aliquo sich auf die Phrase optare a Dis immortalibus beschränke, ist nicht haltbar; Plin. Ep. IV 15 10 schreibt: Debent autem sapientes viri tales quasi liberos a republica accipere, quales a natura solemus optare.

Pectus im Sinne von animus hat auch Quint. Inst. Or. X 7 15 Pectus est, quod facit disertos.

Persona. Die Verbindungen personam induere, personam ponere hätten, da einmal die einschlagende Phraseologie gegeben ist, aufgenommen werden können. Vgl. Cic. Off. III 10 43.

Plene darf unbedenklich nachgebraucht werden. Es scheint auch nicht

so sehr selten zu sein. Es steht z. B. Caes. B. G. III 3 1. Cic. de div. II 4. Plin. Ep. V 6 13.

Potiri mit dem Genetiv dürfte nicht zu beanstanden sein; es hat classische Autorität. Cic. Off. III 32 113. Castra, quorum potiti erant Poeni. Caes. B. G. I 3 a. E. Totius Galliae sese potiri posse sperant.

Praeoptare wird classisch mit dem Infinitiv verbunden. Vgl. Caes. B. G. I 25 3 .... multi ut praeoptarent, scutum manu emittere et nudo corpore pugnare.

Recordari. Dass man nur recordari de aliquo sage, ist nicht richtig. Plin. Paneg. 42 4 verbindet auch den Accusativ der Person mit diesem Verbum.

Saeculum gebraucht schon Livius von den Menschen einer Zeit. Vgl. Liv. III 20 Nondum haec, quae nunc saeculum tenet, neglegentia Deum venerat.

Semel. Für semel et (atque) iterum sagt man auch semel aut iterum. (Cic. Brut. 90 308.)

Similis. Die Verbindung Vero similis ist bei Livius so häufig, dass nur der ängstlichste Purismus sie beanstanden kann. Vgl. Liv. III 65 9. VI 13 3. VIII 6 26. X 20 5 u. s. w.

Sub. Der Antibarbarus fasst mit Weber den Gebrauch von sub in temporaler Beziehung zu enge. Es wird auch zur Bezeichnung des Zeitpuncts gebraucht. Vgl. Plin. Ep. IV 9 1. Accusatus est sub Vespasiano. Eben so Plin. Ep. VII 27 14. IX 13 23.

Timere. Dass timere in dem Sinne „Bedenken tragen" classisch mit dem Infinitiv, wie das in diesem Sinne bei vereri häufiger, bei metuere in Prosa vielleicht nie geschieht, verbunden wird, hätte sich anzumerken der Mühe wohl gelohnt. Vgl. Caes. B. C. I 64 3. III 73 6.

Titulus hat auch Plin. Ep. V 13 3 vom Titel der Bücher gesagt.

Unus. Mit diesem Worte hat auch Quint. Inst Or. I 12 2 keinen Anstand genommen tantum zu verbinden.

Vivere. Dass Vivere cum aliquo nicht heifse: „vertraut mit jemand leben," habe ich schon früher bestritten, und zwar unter Verweisung auf Livius und Cicero. Zum Ueberfluss füge ich bei Cic. de div. II 4 Nam quis haruspicem consulit, quemadmodum sit cum parentibus, cum fratribus, cum amicis vivendum?

Liegnitz. Güthling.

DRITTE ABTHEILUNG.

AUSZÜGE AUS ZEITSCHRIFTEN, BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

Eine Zeitschrift für Philosophie. Bei Gelegenheit der Schleiermacher-Feier ist eine neue philosophische Zeitschrift so würdig und angemessen in den Kreis der Gebildeten eingetreten, dass wir nicht umhin können, weitere Leserkreise auf dieselbe hinzuweisen. Wir meinen die „Philosophischen Monatshefte" von J. Bergmann, Berlin, Nicolaische Buchhandlung (6 Hefte 3 Thlr.). Die „Monatshefte" haben nämlich ihr 2. Semester mit einem Doppelheft begonnen, das zunächst zwei Artikel über Schleiermacher enthält. Der erste von Ernst Bratuscheck gibt eine ruhige Würdigung Schleiermachers als Philosophen, wobei freilich auch der Theologe nicht unbeachtet bleiben kann, wie er sich gegen Spinozismus abzugrenzen sucht und wie ihn alles zu Plato zurückführt. Ein zweiter Artikel ist von J. Hülsmann, dem emeritirten Schulmann, zur Zeit in Bonn; er geht bei weitem noch mehr auf das Innere Schleiermachers ein, schildert ihn uns im Gedränge der heutigen Parteien, die mit tiefster Pietät einerseits, mit Aerger andererseits auf ihn blicken. Vor allem aber führt er uns zu dem Mann selbst mit dem hellen, grofsen Sinn, der kräftigen, durchsichtigen Natur, dem aufopfernden Vaterlandsgefühl. Er ist besonders bemüht zu zeigen, wie Schleiermacher eine centrale Natur war, die ohne bewussten Zusammenhang mit dem Centrum alles Seins nicht leben konnte und auch in anderweitige geistige und sittliche Arbeit immer dieses religiöse Gefühl mit verweben musste. Wir ahnen, weshalb Schleiermacher dieses Centrum begrifflich zu bestimmen seine wissenschaftlichen Bedenken hat, aber dass es ihm persönlich ist, ihn hebt und trägt, ist uns unzweifelhaft. Er lebt im Heiligen. Ich übergehe, was Hülsmann von diesem Standpunct aus über die Zukunft der Kirche und des Staates, den Conflict zwischen Cultur und Christenthum bemerkt. Alles ist so gehalten, dass das innerste Interesse des Menschen erfasst wird.

Weiterhin spricht Dr. Anton Jonas über „den transcendentalen Idealismus Arthur Schopenhauers und den Mysticismus des Meister Eckart", sodann Fr. Hoffmann über Baader und Schelling. In der literarischen Revue bespricht J. Hülsmann das Buch von F. A. Lange „Geschichte des Materialismus", das seiner Zeit so viel Aufsehen gemacht hat. Er bleibt nicht bei dem Buche selbst stehen, sondern fragt, welche sittlich-religiösen Folgen es haben

werde, wenn die in dem Werke befolgten naturwissenschaftlichen Theorien in die gewöhnliche Gedankensphäre unserer Gebildeten gedrungen sein würden, und was es zum Beispiel bedeute, wenn Lange die Religion „Dichtung" nenne. Dafür, dass Lange selbst mit diesem Ausdruck nicht in das Gebiet des Trostlosen herabgesunken sei, führt er anderweitige literarische Zeugnisse desselben Mannes an, aber im allgemeinen ist Hülsmann dieser peripherischen Verflachung gegenüber nicht ohne Sorgen. Sonst enthält das Heft noch Anzeigen von Lotzes Aesthetik, Hoppes Logik und gibt interessante Berichte aus der Berliner Akademie der Wissenschaften (Bonitz, Haupt) und vom Prager Philosophencongress.

SCHUL- UND PERSONALNOTIZEN.

Notizen zur amerikanischen Schulstatistik.

Ein stattlicher Bericht von 264 S. 8. über das städtische Schulwesen in Chicago (aus dem August des Jahres 1867) liegt mir vor, aus dem ich einiges hier mittheile.

Die Stadt Chicago hat 200,000 Einwohner, ist also nicht ganz so bevölkert als Hamburg. Sie hat eine Schulverwaltung von 19 Personen und 3 Subalternen. An der Spitze stehen ein Präsident und ein Vicepräsident, es folgen 16 Mitglieder aus der Bürgerschaft, auf bestimmte Zeit gewählt, dann kommt ein technischer Schulrath, superintendent of public schools. Diese Verwaltung arbeitet in nicht weniger als 15 Commissionen, die jedesmal aus 3 Mitgliedern bestehen; so finden wir Commissionen für Bauten, Cassenwesen, Schulbücher und Lehrgang, Gesetzgebung, Utensilien, Lehrerprüfung, Anstellung der Lehrer, Prämienwesen, deutsche Sprache, Gehaltswesen, Abendschulen, Musik und eine besondere für die sogenannte high-school Abtheilung, also unsere Gymnasialclassen.

Das städtische Schulwesen in Chicago umfasst aufser einer Gymnasial-Abtheilung 18 gröfsere Stadtschulen (für gehobenen Elementar-Unterricht) und 3 kleinere isolirte Stadtschulen. Diese sämmtlichen Schulen unterrichten circa 27,000 Schüler und Schülerinnen, ohne Anwendung von Schulzwang; von den Privatschulen, die daneben noch bestehen, haben wir keine genauere Kunde. Nach amerikanischer Sitte sind in den Schulen, die Gymnasial-Abtheilung mitinbegriffen, sowohl Knaben als Mädchen, und die Zahl der Lehrerinnen ist mit Ausnahme der high-school gröfser als die der Lehrer.

Es unterrichten an der high-school 8 Lehrer und 4 Lehrerinnen, an den anderen Schulen 17 Lehrer und 288 Lehrerinnen, das macht zusammen mit 2 Gesanglehrern 319 Lehrkräfte. Diese erhalten zusammen 303,366 Thlr. Besoldung, das ganze städtische Schulwesen kostet in Chicago 576,000 Thlr. Mit solchen Opfern ist es zu erreichen, vom Schulgeld ganz abzusehen und sogar noch denen, die es wünschen müssen, die sämmtlichen Schulbücher zu leihen.

Selbst bei diesen enormen Ausgaben räumt die betreffende Commission mit grofser Offenheit ein, dass die Besoldung ihrer Lehrer und Lehrerinnen ungenügend sei und geradezu verdoppelt werden müsste. Die Lebensweise

ist dort oben kostspielig. Um mit Familie in Chicago nur eben leben zu können, sagt die Commission, müsse man 2000 Dollars, also 2666 Thlr. haben. Dann habe man aber noch nicht die Möglichkeit, für die Tage der Krankheit und des Alters etwas zurückzulegen. In der That sind unter den Besoldungen nur wenige, die den Betrag von 2000—2400 Dollars erreichen. Das Gehaltsmaximum einer Lehrerin geht nur bis 700 Dollars. Beiläufig wird erwähnt, dass dort zu Lande ein guter Pfarrer jährlich 4000—8000 Dollars mache, die besten Advocaten 5000, ja 10,000 Dollars, die besten Aerzte 5000 Dollars verdienen.

Wenn wir das geringe Einkommen unserer Lehrer mit aus ihrer gesicherten Lage, dem staatlichen ehrenvollen Auftrage, der sie über manches erhebt, Pensionsberechtigung u. s. w. erklären, so ist es zu sehen, dass damit wenig erklärt wird, denn in Amerika, wo alles dieses fortfällt, sind Lehrer und Lehrerinnen auch enorm billig zu haben.

Interessant ist noch, dass in den Elementarschulen in Chicago schon eine fremde Sprache getrieben wird, nämlich die deutsche und zwar mit gutem Erfolg. In einer Schule war allerdings ein Fünftel der Zöglinge von deutscher Abstammung, in einer anderen war sogar die Majorität deutscher Natur. Aber auch eine Classe von rein amerikanischer Abstammung leistete, und dazu bei einer nicht-deutschen Lehrerin, recht genügendes bei den 130 Zöglingen. Für die Leistungen der gymnasialen Abtheilung im Deutschen braucht die betreffende Commission sogar die Bezeichnung brillant, während die im Französischen weniger anerkannt werden und die im Lateinischen und Griechischen sogar nach unserm Mafsstabe das Prädicat mittelmäfsig verdienen.

Zur Vergleichung führe ich noch einige andere amerikanische Städte auf.

	Bevölkerung.	Lehrer.	Lehrerinnen.	Schulaufwand Dollars.
Boston	192,300	66	547	776,375
Baltimore	212,418	36	375	325,665
Milwaukee	68,000	14	70	48,351
New-York	813,669	200	1868	2,342,168
Philadelphia	800,000	79	1235	877,757
San Francisco	121,000	25	183	427,668
St. Louis	160,773	18	186	306,361

Es ist bekannt, dass die Städte diese Ausgaben nicht ausschliefslich aus den Umlagen der Bürger bestreiten. Die Centralregierung hat schon von Anfang an den Schulen ein 36stel des Staatsterrains geschenkt, das Einkommen aus diesem Fonds ist bedeutend, im Staate Ohio z. B. 218,637 Dollars. Aufserdem ist im Jahre 1836 die Centralregierung, um sich von dem Ueberfluss in ihrem Schatze zu retten, dazu übergegangen, den einzelnen Staaten pro rata Geschenke zu machen, denn an ein Rückzahlen denkt niemand, auch dieser „Depositen-Fonds“ ist meist für die Schulen verwandt worden. Eine Land-Schenkung im Juli 1862 durch die Agricultur-College-Acte war von der Centralregierung an die Bedingung geknüpft worden, dass die einzelnen Staaten dafür höhere Schulen für realistische Zwecke stifteten. Die meisten Staaten sind darauf eingegangen, wiewohl die Einrichtung der betreffenden Schulen

in Folge des Bürgerkrieges noch nicht stattgefunden hat. Das Einkommen aus dieser Quelle beträgt z. B. für Ohio 37,000 Dollars.

Die Localkosten für den Unterricht sind nichts desto weniger für einzelne Städte bedeutend, darum ist in mehreren auch das Schulgeld eingeführt, so wird in New-York auf dem Lande 429,892 Dollars an Schulgeld eingenommen. Im Westen wird den einzelnen Städten und den Eltern weniger zugemuthet, weil man aus dem Staatsgeschenk mehr gemacht hat.

W. H.

Personalnotizen.

A. Königreich Preufsen

(zum Theil aus Stiehls Centralblatt entnommen).

Als ordentliche Lehrer wurden angestellt: a) *an Gymnasien:* Sch. C. Lutze in Sorau, Coll. Fritsch in Greiffenberg, Sch. C. Dr. Hempel in Salzwedel, Coll. Schwanefeld aus Verden in Göttingen, Dr. Gleue aus Lingen in Lüneburg.

b) *an Progymnasien:* Sch. C. Dr. Hennes in Andernach.

c) *an Realschulen:* Sch. C. Dr. Löw an der kgl. R. in Berlin, Sch. C. Dr. Bratuscheck u. Dr. Pätz an der Friedrichwerderschen R. in Berlin, Sch. C. Dr. Mann in Brandenburg, Dr. Geifsler in Wittstock, Coll. Mehnert aus Breslau in Görlitz.

Befördert zu Oberlehrern: o. L. Dr. Gumlich u. Friedlaender am Friedrichsgymn. in Berlin, Dr. Günther in Greiffenberg, Dr. Müller in Wittenberg, Dr. Zernial in Burg, Urban in Görlitz, Bresina in Soest, Dr. Simonsen in Hadersleben, Dr. Petersen in Husum, Dr. Horn in Schleswig, Petersen in Kiel, Dr. Heimreich in Flensburg, o. L. Martiny am Friedr. Wilh. Gymn. in Berlin, o. L. Dr. R. Preufse a. d. Realsch. in Aschersleben, o. L. Dr. Lampe a. d. Louisenst. Gewerbesch. in Berlin.

Zum Professor: Oberl. Dr. Palm am Maria Magd.-Gymn. in Breslau.

Versetzt: o. L. Dr. Böhme aus Putbus als Oberl. nach Pforta, Oberl. Dr. G. Krüger in Charlottenburg an d. latein. Hauptschule in Halle, Oberl. Dr. Köpke aus Guben an d. Gymn. in Charlottenburg, Dr. Joh. Richter in Rastenburg an d. Gymn. in Meseritz, Oberl. W. Hanow in Greiffenberg an d. Gymn. in Anclam, Oberl. Dr. Clemens vom Friedrichswerderschen an d. Louisenst. Gymn. in Berlin, G. L. O. Reichel aus Thorn an d. Gymn. in Charlottenburg.

Verliehen wurde das Prädicat *Oberlehrer* dem o. L Blum in Trier.

Professor: dem Oberl. Dr. David Müller an d. Friedrichswerderschen Gewerbesch. in Berlin.

Allerhöchst ernannt resp. bestätigt: Dir. Dr. Niemeyer aus Brandenburg zum Dir. des Gymn. in Kiel, Dir. Dr. Lotholz aus Rossleben zum Dir. d. Gymn. in Zeitz, Oberl. Dr. Ferd. Schultz zum Dir. d. Gymn. in Charlottenburg, Dir. Dr. Kern aus Oldenburg als Dir. d. Gymn. in Danzig, Dir. Dr. Wentrup aus Salzwedel als Rector in Rossleben, Oberl. Dr. Imhof aus Halle als Dir. d. Gymn. in Brandenburg, Oberl. Dr. Assmus aus Meseritz als Dir d. Gymn. in Salzwedel, Dr. Lauchert aus Danzig als Dir. d. Realschul. in Perleberg.

Genehmigt die Wahl des: o. L. Dr. Pohl a. Hedingen zum Rector des Progymn. in Linz a. R.

B. Königreich Bayern.

Angestellt wurden: Der gepr. L. C. und bisherige Assistent Dr. Nic. Wecklein als Studienlehrer an der latein. Sch. des Maximilians-Gymnasiums in München, der gepr. L. C. u. bisher. Assist. J. E. Kraus als Studienl. an der latein. Sch. der Studienanst. Landshut, der Studienl. an der isolirten latein. Sch. zu Kitzingen Joh. Abert, und der gepr. L. C. u. Classverweser an der Studienanst. zu St. Stephan in Augsburg J. B. Bauer als Studienl. der latein. Sch. an der Studienanst. zu Passau, der gepr. L. C. u. Mathematik-Assist. an der latein. Sch. der Studienanst. zu Passau Jos. Mayenberg als Studienl. für Mathematik an der genannten Studienanst., der für das Lehramt der französ. Sprache gepr. C. u. bisher. Sprachl. in Bayreuth E. Walther als L. für neuere Sprachen an der Studienanst. in Schweinfurt, Dr. E. Trutzer als L. für Mathematik u. Realien an der isolirten latein. Sch. zu Kaiserslautern; als L. der I. Classe an der isolirten latein. Sch. daselbst der Gymnasialassist. E. Reichenhart, als L. der I. Classe der latein. Sch. zu Memmingen der Gymnasial-Assist. H. Kron, als Studienl. der latein. Sch. in Eichstädt der Assist. F. Ohlenschlager, als L. der oberen Curse und Subrector an der isolirten latein. Sch. zu Hammelburg der L. C. der Philologie Dr. K. Hartung, als L. der Studienanst. zu Bamberg der Assist. G. Schramm, als Studienl. der Mathematik in Eichstädt der Assist. J. Hüdel, als Studienl. der Mathematik zu Bamberg der Assist. J. N. Rapp, als L. der französ. u. engl. Sprache an der Studienanst. in Straubing der gepr. L. J. B. Hiendl.

Befördert wurden: Der bisher. Studienl. an der latein. Sch. des Ludwigsgymn. in München G. Späth zum Gymnasialprof. am Maximiliansgymn. das., M. Kiderlin, bisher. Studienl. in Memmingen als Subrector u. L. der IV. Classe der isolirten latein. Sch. in Nördlingen; auf die Lehrstelle der III. Cl. der latein. Sch. zu Kaiserslautern der dortige Studienl. der II. Cl. N. Feeser, auf die Lehrstelle der II. Cl. der latein. Sch. das. der Studienl. B. Müller, der bisher. Studienl. an der isolirten latein. Sch. zu Ingolstadt J. Heindl als L. der II. Cl. der latein. Sch. der Studienanst. zu Regensburg, der Studienl. an der isolirten latein. Sch. zu Dürkheim A. Nusch zum Studienl. an der latein. Sch. der Studienanst. zu Speyer.

Versetzt wurden: Der Studienl. an der latein. Sch. des Wilhelmsgymn. in München Dr. J. Stanger als Studienl. an die latein. Sch. des Ludwigsgymn. und der Studienl. an der latein. Sch. der Studienanst. Landshut Jul. Eiller in gleicher Eigenschaft an die latein. Sch. des Wilhelmsgymn. in München.

Quiescirt wurden: Der bisher. Prof. am Maximiliansgymn. in München Fr. J. Lauth in seiner Eigenschaft als Gymnasialprof., zugleich ernannt zum Ehrenprof. für Aegyptologie in der philosophischen Facultät der Universität München, der Studienl. an der latein. Sch. der Studienanst. zu Passau Jos. Fisch.

ERSTE ABTHEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die deutsche Metrik in der Schule.

Dass für die Art, wie die deutsche Metrik in unseren Gymnasien und Realschulen behandelt werden soll, sich keine feste Norm gebildet hat, wird jeder zugeben. Einige Lehrer sind nicht zufrieden die wichtigsten metrischen Formen dem Schüler zum Verständnis zu bringen, sondern sie verbrauchen die edle Zeit, indem sie sich bis zu den verlegenen Sestinen, Madrigalen und Trioletten versteigen oder mit Regeln über den deutschen Hexameter noch über Platen hinausgehen wollen. Andere wieder können oder wollen den Schülern nicht einmal die einfachsten Punkte der deutschen Metrik klar machen, indem sie sich damit entschuldigen dass die erforderlichen metrischen Kenntnisse ja in den lateinischen und griechischen Stunden dem Schüler zur Genüge mitgetheilt würden: worin die deutsche Metrik sich von der antiken unterscheidet, das halten sie für so elementar und selbstverständlich, dass es getrost dem Schüler selbst überlassen werden könne.

Beide Extreme sollen vermieden werden. Ehe aber versucht wird das Mafs der metrischen Kenntnisse festzustellen, welches in der Schule gelehrt werden soll, noch eine Bemerkung über den Lehrer selbst. Das Gebiet der deutschen Metrik ist grofs und einzelne Theile derselben sind nicht gerade leicht. Der Lehrer muss aber auch hier wie in allen andern Gegenständen aus dem Vollen schöpfen können. Wie der Philologe, der nur den Ovid Vergil Homer lesen lässt, mit geringeren metrischen Studien wird auskommen können als der welcher den Horaz und den Sophokles inter-

pretirt, so mag auch der Lehrer des Deutschen in den unteren Classen sich allenfalls mit den metrischen Kenntnissen begnügen, die er aus einem elementaren Leitfaden sich zusammengelesen hat[1]): vor allem Construiren auf eigene Hand muss er sich sorgfältig hüten. Beim Unterricht in den unteren Classen sind andere Sachen zu betonen als die Metrik; bei der Lectüre der leichten Gedichte wird das natürliche Gefühl den Schüler meistens das Richtige treffen lassen, die Fehler der Unbeholfenen wird der Lehrer verbessern, doch ohne sich groſs auf metrische Excurse einzulassen. Für den deutschen Unterricht in den oberen Classen sind dem Lehrer auſser gründlicher Kenntnis der antiken Metrik, die man ja bei jedem Philologen voraussetzen darf, ernstliche Studien in der altdeutschen Metrik unerlässlich: er muss sich durch genaue Lectüre wenigstens einiger mittelhochdeutscher Gedichte in die alte Metrik eingewöhnt haben. Das bloſse Notiznehmen von dem Wesen der Hebungen und Senkungen würde ihm ebensowenig nützen als etwa einem Schüler in der griechischen Metrik die Bemerkung dass – ⏑ ⏑ als Daktylus oder als Anapäst, ⏑ ⏑ ⏑ als Iambus oder als Trochäus gelesen werden könne, wenn nicht damit häufige Uebung verbunden würde.

Gerade weil für die deutsche Metrik, über die doch die andern Anforderungen an den deutschen Unterricht nicht vernachlässigt werden dürfen, nur ein sehr bescheidenes Maſs von Zeit bleibt, ist es nothwendig dass der Lehrer versteht, wissenschaftlich richtig und in präciser Form den Schülern die Dinge mitzutheilen, deren Kenntnis man von einem wissenschaftlich gebildeten Manne verlangen kann. Eine selbständige Behandlung der Metrik in irgend einer Classe halte ich für ungeeignet.

Die Classe, in der zuerst metrische Belehrung an die Lectüre anzuknüpfen ist — ich spreche zunächst vom Gymnasium — ist Tertia. In den drei unteren Classen sind die Elementarkenntnisse im Deutschen befestigt, oder sollen es doch sein: einzelne formale Mängel zu besprechen ist wiederholt dringende Veranlassung bei den Aufsätzen. Der deutsche Unterricht in Tertia[2]) soll für

---

[1]) Es mag aber beiläufig bemerkt werden dass, so lange noch ein eigenes wissenschaftliches Buch über deutsche Metrik mangelt, A. Kobersteins Literaturgeschichte (besonders 2, 1086 — 1171) die ausführlichste und gründlichste Arbeit über diesen Gegenstand ist.

[2]) Indem wir den wohl erwogenen Vorschlag unsers geschätzten Herrn Mitarbeiters über Abgrenzung und Anordnung des Unterrichtes in deutscher

Secunda vorbereiten durch Vorübungen — dieser bescheidene Name wird der geeignetste sein — zum Disponiren; aufserdem soll der Schüler bekannt gemacht werden mit den Hauptsachen der modernen deutschen Metrik.

Der Hexameter und der Pentameter wird bei der Einführung in den Ovid und den Homer ausführlich besprochen: dadurch wird die Aufgabe des deutschen Unterrichtes sehr leicht, da an bekanntes anzuknüpfen ist. Es wird kurz das Historische über den deutschen Hexameter gegeben: aufser Klopstock [1]) werden Göthe, Schiller, Voss, Platen genannt. Auf die Vervollkommnung des Verses bei den beiden letzten wird bei der Lectüre hingewiesen; erwähnt wird auch, dass selbst Voss noch ziemlich oft einen Trochäus statt des Spondeus setzt und man nicht versuchen soll durch Annahme von griechisch-lateinischer Position den Spondeus zu retten. Auf einer Seite der Vossischen Ilias findet man z. B. folgende Trochäen: Jéne sprächs 3, 395. 428. Jéne trát 423. tief erstaúnte 398. aúch den Búsen 397. wóhlbevölkerten 400. überwánd 404. Tróerinnen 412. einen Séssel 424. Dazu mag man das fehlerlose Distichon halten, durch welches der romantische Oedipus das Räthsel der Sphinx löst, während Kindeskind, der Dichter des Daktylus Holzklotzpflock, von ihr in den Abgrund gestürzt wird. Neben dem Daktylus wird kurz erwähnt der Anapäst. Der Gegensatz zwischen gereimten und reimlosen Versen, ebenso der zwischen strophischer und unstrophischer Dichtung wird klar gemacht. Die kurzen Reimpaare sind dem Schüler schon aus früheren Classen durch Uhlands Gedichte bekannt, Göthes Legende und Rückerts Parabel werden in Tertia besprochen. Der Alexandriner darf wegen Freiligraths und Rückerts Erneuerung und schon wegen des Geibelschen Ge-

---

Metrik gern zur Veröffentlichung bringen, brauchen wir wohl kaum ausdrücklich zu bemerken, dass in Betreff der Vertheilung des Stoffes auf die einzelnen Classen manche Punkte in Zweifel können gezogen werden, und sich auch schwerlich mit Sicherheit bestimmen lassen, ohne specielles Eingehen auf den gesammten Lehrplan für den deutschen Unterricht. — Die nachher erwähnte Frage über das Lesen mittelhochdeutscher Dichtungen an Gymnasien im Urtexte oder in der Uebersetzung wird nächstens in dieser Zeitschrift einer besondern Erörterung unterzogen werden. Anm. d. Red.

[1]) Die deutschen Hexameter vor Klopstock bleiben aufgespart für eine beiläufige Bemerkung in Prima. Mancher Primaner wird Lessings Briefe die neueste Literatur betreffend lesen; der Lehrer wird, was im 18. Brief gesagt wird, aus W. Wackernagels Geschichte des deutschen Hexameters 1831 leicht etwas erweitern können.

dichtes Sanssouci nicht übergangen werden. Die gelesenen Balladen geben Beispiele für die Strophen, irgend welche Art von Vollständigkeit wird kein verständiger Lehrer erstreben wollen. Besondere Aufmerksamkeit wird der modernen Nibelungenstrophe zuzuwenden sein, die zwar früher schon gebraucht (Koberstein 2, 1152) doch Uhlands Eigenthum bleibt: auf ihn geht der vielfältige Gebrauch der Strophe bei den neueren Dichtern zurück. Mit durchgereimten Cäsuren, achtzeilig, erscheint sie in Uhlands Märchen und im Schenk von Limburg sowie in Th. Fontanes preufsischen Feldherren; schlecht, so dass man an Kaspar von der Rön erinnert wird, gebraucht sie Honcamp in dem Gedicht des Stauffachers Frau, das in Echtermeyers Sammlung noch behalten ist. Von den Formen, welche besonders durch die Romantiker eingeführt sind, werden Sonett, Terzine, ottave rime und Ghasel an Beispielen des Lesebuches erklärt; die übrigen sind zu übergehen. Bei den ottave rime wird auch die unregelmäfsige Form erwähnt, die Schiller nach Wielands Art in der Vergilübersetzung anwendet.

In Secunda soll neben Vergil und Homer das deutsche Epos behandelt werden. Die Frage, ob man die Nibelungen in der Uebersetzung oder im Urtext lesen soll, ist viel erörtert: man scheint sich allmählich, mit Recht wie mich dünkt, für den Urtext zu entscheiden. Aber selbst wenn die Uebersetzung[1]) gelesen wird, darf die Besprechung der altdeutschen Metrik nicht umgangen oder obenhin abgethan werden. Nachdem das Wesen der Hebungen und Senkungen und ihr principieller Unterschied von der heutigen Versmessung gezeigt ist, werden besonders drei metrische Formen zu erörtern sein. Zunächst die Nibelungen- und die Kudrunstrophe, die sich bei der Lectüre des Originals sicher einprägen; ein kurzer Hinweis auf die vorhin erwähnte moderne Nibelungenstrophe versteht sich von selbst. Dann werden die mhd. kurzen Reimpaare besprochen: ihre Entartung zum Knüttelvers und ihre Wiedereinführung durch Göthe wird in Prima bei der Literaturgeschichte

---

[1]) In diesem Falle sollte man keine andere Uebersetzung nehmen als die Simrocksche. Fast gar nicht im Schulgebrauch zu sein scheinen Simrocks 'Zwanzig Lieder von den Nibelungen. Bonn 1840', und doch gewähren sie wegen ihres mäfsigen Umfanges einen grofsen Vortheil. Die Vorrede enthält eine klare Erörterung Simrocks darüber wie seine Verse zu lesen sind. Für die Lectüre des Urtextes werden sich am meisten empfehlen die Grundzüge der mhd. Verskunst in Ernst Martins mhd. Grammatik (Berlin 1867 3. Ausg.) S. 16—22.

vorkommen, kann aber auch hier gleich kurz erwähnt werden. Endlich ist wichtig das Gesetz über den Auf- und Abgesang in der Lyrik, da hierdurch allein ein Verständnis des strophischen Baues der Kirchenlieder möglich wird. Und umgekehrt wird der Schüler auch leicht das mhd. Gesetz begreifen, wenn es an den Kirchenliedern aufgezeigt wird: hier lehrt die Melodie selbst in solchen Liedern die Dreitheiligkeit erkennen, wo das Metrum an und für sich zweitheilig erscheint, z. B. Befiehl du deine Wege, Schmücke dich, o liebe Seele, und in den alexandrinischen Nun danket alle Gott, O Gott du frommer Gott. Besonders kunstvolle Strophenformen wie Straf' mich nicht in deinem Zorn, Ein' feste Burg ist unser Gott, Eins ist Noth, ach Herr, dies Eine sind in folgender Weise zu erläutern:

Wie schön leuchtet der Morgenstern
Voll Gnad' und Wahrheit von dem Herrn!
Du süfse Wurzel Jesse,
Du Sohn Davids aus Jacobs Stamm,
5 Mein König und mein Bräutigam,
Hast mir mein Herz besessen,
Lieblich,
Freundlich,
Schön und herrlich, grofs und ehrlich, reich von Gaben,
10 Hoch und sehr prächtig erhaben.

I Aufgesang, erster Stolle 1—3, zweiter Stolle 4—6. II Abgesang 7—10; in der neunten Zeile Binnenreime, deren Unterschied vom Endreim deutlich die Melodie zeigt.

Der altdeutsche Vers wird aber den Schülern schon in den unteren Classen begegnen, in einigen Gedichten von Simrock. Hier wird sich der Lehrer damit begnügen, dass er in den beiden Fällen auf richtige Betonung hält: wenn vor der ersten Hebung keine Senkung steht (also ein scheinbar trochäischer Rhythmus entsteht) wie

Für das Bisschen Schiefsen ist die Quál zu láng.
Dás im Hérbst der Júnker zulétzt bestéllt.

und wenn die Senkung zwischen zwei Hebungen fehlt, z. B.

Mit neún Kúgeln schöss' ich den schönsten Neúnèr hinein.
Nun hást du neún Nächte
in schláflòser Nácht.

Arndts Lied vom Feldmarschall wird auch oft hierher gerechnet, z. B. von Phil. Wackernagel (Auswahl deutscher Gedichte, 3. Ausg. 1838 S. XXII), der die achte Strophe so anführt

Bei Leípzig aúf dem Pláně, o schöne Éhrenschlácht!
Da brách er dèn Franzósèn in Trümmer Glück und Mácht.

Da líegen sie so sichèr ˉnach létztem hártem Fáll,
Da wárd der álte Blǘchèr ein Féldmárscháll.

Aber in diesem Liede ist durch die allbekannte Melodie nicht nur das Metrum, sondern auch der Wortlaut vielfach corrumpirt; ich setze die achte Strophe nach Arndts Ausgabe der Gedichte von 1840 her und füge die richtigen Ictus hinzu.

Bei Leípzig aúf dem Pláne, o hérrliche Schlácht!
Da brách er dén Franzósen das Glǘck und die Mácht.
Da liegen sie sicher nach blútigem Fáll,
Da wárd der Herr Blǘcher ein Féldmarschåll.

Man sieht, dass die zweite Hälfte der Strophe anders ist als die erste; die der Melodie gemäfse Umgestaltung des Textes[1]) macht beide Hälften gleich. Dies zeigt sich auch deutlich an den beiden letzten Zeilen des Liedes, die in der Ausg. von 1840 lauten

Dem Siege entgegen, zum Rhein, über'n Rhein!
Du tapferer Degen, in Frankreich hinein.

in der Umarbeitung (z. B. Masius Lesebuch 2. Ausg. 2, 635)

Du reit dem Glück entgegen, zum Rhein und über'n Rhein!
Du alter tapfrer Degen, und Gott soll mit dir sein!

Das Schema des Gedichtes ist aber einfach

Zeile 1. 2 ⏑ – ⏑ – ⏑ – ⏑ | ⏑ – ⏑ ⏑ –
Zeile 3. 4 ⏑ – ⏑ ⏑ – ⏑ | ⏑ – ⏑ ⏑ –

---

[1]) Ein paar andere Beispiele dafür seien Luthers Ein' feste Burg und das horazische *Integer vitae*. Die drei ersten Zeilen des Abgesanges lauteten in Luthers Liede ursprünglich

der ált böse feind
mit érnst ers ytzt meínt,
gros mácht vnd viel líst

also jede Zeile zu fünf Silben; jetzt liest man überall sechs Silben, nur 3, 7 *thut er uns doch nicht* und 4, 7 *lass fahren dahin* haben sich von der Silbenvermehrung frei erhalten. Ph. Wackernagel, Kirchenlied 3, 20 spricht nur von der 'Unart, der ersten Zeile des Abgesanges jeder Strophe statt fünf Silben sechs zu geben'. Von den S. 21 mitgetheilten niederdeutschen Texten hat der von 1530 die Verlängerung viermal: *de olde böse viendt* 1, 5. *groth macht vnde vel lyst* 1, 7. *de Here Zebaoth* 2, 7. *wo suwer he sick stelt* 3, 6; der von 1531 nur einmal in 2, 7. In dem horazischen Liede substituirt die Melodie für Zeile 1—3:
– ⏑ ⏑ – ⏑ | – ⏑ – ⏑ – ⏑̄, wie deutsche Strophen zeigen, die nach der Melodie gedichtet sind, z. B.

Danket dem Schöpfer! grofs ist seine Liebe.
Väterlich sorget er für seine Kinder.
Hoch sei sein Name stets von uns gepriesen!
Dank dir, Jehovah!

Für Prima bleibt die Alliteration und der althochdeutsche Versbau, die bei der Geschichte der älteren Literatur eine Erörterung von selbst verlangen. Ich betone ganz besonders die Nothwendigkeit die Alliteration correct darzustellen, damit endlich die groben Faseleien vermieden werden, welche 'gutes Geschlecht, Zangen zerreifsen' u. dgl. für alliterirend halten, und damit dem Unfug, der leider noch so sehr mit der Alliteration in griechischen und lateinischen Gedichten getrieben wird, ein Ziel gesetzt werde. Zur Wiederholung und Vervollständigung der Metrik bietet die Literaturgeschichte wiederholte Veranlassung. Man ist einig darüber dass die Zeit von 1250 bis 1750 nur in knapper Uebersicht behandelt werden soll: das Kirchenlied und Opitz dürfen da nicht vergessen werden. Der Metriker Opitz hat ja, wie gering man den Werth des Dichters anschlagen mag, für die Gegenwart die gröfste Wichtigkeit. — Die antik gemessenen Oden machen dem Primaner, der die horazischen Metra genau kennen lernt, keine Schwierigkeit. Die von Klopstock und Platen frei erfundenen Mafse müssen erwähnt werden, namentlich auch Platens Hymnen: ist dem Schüler auch Platens Vorbild Pindar nicht bekannt, so ist er doch durch die tragischen Chöre genügend für die Hymnen vorbereitet. Auf Göthes freie Rhythmen führt die Lectüre der Iphigenie. Dass hier wie bei den eben erwähnten Hymnen der Lehrer sich auf knappe Andeutungen beschränken muss, versteht sich von selbst. Vom Belieben des Lehrers und von der Rücksicht auf die Zeit wird es auch abhängen ob er beiläufig die Metrik der Romantiker etwas ausführlicher bespricht als es in Tertia geschieht, und z. B. als abschreckendes Beispiel für die verunglückten Assonanzen ein Stück von Tiecks Zeichen im Walde mittheilen will. Die Glosse, bis auf die neueste Zeit noch vielfach geübt, wird der Schüler aus seinem Uhland sowie aus Lessings Dramaturgie, 63. Stück, kennen.

Vielleicht meint mancher, der bis hierher gelesen hat, es sei zu vieles 'sich eigentlich so sehr von selbst verstehende' besprochen, es zeige sich ein gewisses Misstrauen gegen die Lehrer des Deutschen. Nun, ob ein solches Misstrauen gerechtfertigt ist oder nicht, wird das Folgende zeigen.

In dem zweiten Jahresbericht über die Victoria-Schule in Berlin 1869 S. 10 macht der Herr Oberlehrer Professor Dr. Foss die Beobachtung: 'der Verfasser weifs aus langjähriger Praxis, dass deutsche Metrik in den Schulen meist gar nicht betrieben wird'. Aus diesem Grunde bittet er einige metrische Bemerkungen 'zu verzeihen'. Ich kann es nicht: in einer neunjährigen Praxis habe

ich nie gesehen dass ein Lehrer des Deutschen öffentlich so unverzeihlich über deutsche Metrik redet wie Herr Prof. Foss. Er handelt über die bekannten Uhlandschen Gedichte König Karls Meerfahrt, klein Roland und Roland Schildträger, von denen er findet dass sie 'in kurzen Reimpaaren geschrieben sind, in jenem Versmafs, welches die Dichter der höfischen Epik vorzugsweise gebrauchten'. Also hat Herr Prof. Foss wirklich noch nie ein höfisches Epos gelesen — nein, nur aufgeschlagen? Schon beim Aufschlagen hätte er doch sehen müssen, dass diesen unstrophischen Reimpaaren Uhlands strophische Gedichte mit überschlagenden Reimen entgegengesetzt sind. Ich müsste mich vor dem Leser schämen, wenn ich es für nöthig hielte meine Worte durch das Hersetzen von vier mhd. Kurzzeilen zu erhärten. Doch ich will jede denkbare Entschuldigung für den Verf. gelten lassen: er hat sich incorrect ausgedrückt, er meint: jede Zeile bei Uhland einzeln betrachtet sei gleich der mhd. epischen Kurzzeile. Leider ist auch dieses falsch: Uhland hat ja in allen drei Gedichten die schönsten Iamben, die sich denken lassen; nur ein paar Mal in der Meerfahrt, häufig in klein Roland finden sich Verse, die einen Anapäst für den Iambus haben.

Die drei Gedichte werden von Herrn Foss mit seinen Versaccenten abgedruckt: am übelsten wird dabei klein Roland tractirt, weil der Verf. in der zweiten und in der vierten Zeile der Strophe nicht drei Iamben erkennen will, sondern Verse mit vier Hebungen. Sie erhalten also consequent einen Ictus zu viel. Dass dadurch die Verse schleppend werden wie

wárd jédes Hérz erfreút,
zú Bérthas Eínsamkeít, Str. 7.

ist noch das wenigste; die folgenden Beispiele sind schlimmer

hérauf zum Saál ér blíckt 10.
sag' án, wér ist íhr Schénk 19.
díe Dámen und díe Hérrn 26.
meín eígenes Géschléćht 27.
ér blíckt sie an só wíld 29.

So könnte man erwarten dass wenigstens der erste und der dritte Vers der Strophe und die beiden andern Gedichte richtig scandirt würden, weil hier die Zahl der betonten Silben dieselbe ist wie in der mhd. Kurzzeile. Eitler Wunsch! Die hartnäckige Verkennung des Iambus rächt sich, reichlich die Hälfte der schönen Verse werden durch willkürliche sprachwidrige und oft recht affectirte Ictus zerhackt:

Graf Ríchard Ohnefúrcht húb án M. 7.
Es stúnd nun an eíne kleíne Weíl' Kl. R. 13 (auch 26 an unbetont)
Heida! hált' an, du kécker Wícht 14 (vgl. wách auf R. S. 17. schaút an 24)
Hérein zum Sáal klein Róland trítt 11 (ähnlich hérauf 10)
Tíef im Árdennenwálde R. S. 2.
Dóch als síe kámen in den Wáld 5.

Zuweilen möchte man beinahe glauben, es sei dem Verf. eine sagenhafte Kunde von der altnordischen *málfylling* zugekommen:

Kómm, líebster Heiland, über das Méer M. 5.
Gótt hélf' uns aus der Schwére 11.
Meíne réchte Hánd ist ihr Truchséss Kl. R. 19.
Sóll fúhren die Fárb' von manchem Reích 33.
Und rítt gánz sáchte durch den Tánn R. S. 9.
Aúslángend in die Weite 12.
Wíe mächtig war die Eíche 20.
Das ist ein schön Réliquíenstúck 23.
Wóhl schwítz' ich von dem schwéren Drúck 24.

Doch genug davon; 'wer suchen will im wilden Tann' (dazu werden ja bei Herrn Prof. Foss die fliefsenden Verse Uhlands), manch Waffenstück noch finden kann; ist mir zu viel gewesen.'

Ich würde die verfehlte Arbeit des Herrn Prof. Foss[1]) kaum erwähnt haben, wenn sich nicht eine allgemeine Bemerkung daran knüpfen liefse. Vor Lachmanns Forschungen war es ganz natürlich,

[1]) Auf den Inhalt des Programms 'zur Carlssage' einzugehen verzichte ich gern. Nur ein paar kurze Anmerkungen. Ein paarmal, so dass ein Druckfehler sicherlich nicht vorliegt, wird Béowulf mit *é* geschrieben; das *w* statt des besseren *v* wäre noch erträglich, aber wer nicht angelsächsisch kann, thut entschieden gut den Namen ohne Accent zu schreiben, was übrigens auch die Kenner des Ags. im Neuhochdeutschen gewöhnlich thun. Den groben Fehler in Walthers Lied S. 30 'Philippe, setze den „Waisen" auf', also Philippe als Vocativ, darf ein Lehrer des Deutschen nicht machen, wenn er ihn auch bei Vilmar (12. Ausg. S. 228) findet. Dass auf derselben Seite Rolands Kampf mit Ferracut wörtlich aus Uhlands Schriften entnommen ist, wird durch die Art, wie Uhland in der Note citirt ist, verborgen. Endlich liest man auf derselben Seite 30: 'Somit ist das (Fafnirs Tödtung durch Siegfried) eine erlösende That; man befreit als Sieger über einen Riesen die Schätze der Erde aus den Händen derer, die sie nicht zu gebrauchen verstehen, die sie als todtes Capital verbergen, anstaunen und höchstens zählen. Dass die Riesen gerade sich damit beschäftigen, das ist aus den Auffassungen unserer Mythologie leicht zu erklären.' S. 14 redet er, nicht an geeigneter Stelle, von dem grofsen Hundert: 'wie in Frithiofs Stalle mehrere hundert Pferde stehen: zu 10 mal 12en das Hundert.' Welcher Pferdehändler hat so viel? Konnte denn den Verf. hier nicht einmal der Gedanke, dass seine Schülerinnen vermuthlich doch die Frithiofs-Sage lesen, vor der argen Flüchtigkeit bewahren?

dass von der modernen deutschen Metrik und von der griechisch-lateinischen falsche Schlüsse auf die altdeutsche gezogen wurden man sehe z. B. das complicirte System, das der verdiente Benecke in der Vorrede zu Boners Edelstein 1816 aufstellte. Allzulange hat sich dieser Fehler bei manchen Philologen erhalten, bis zur Gegenwart; dass diese Zeilen zur Beseitigung desselben beitragen, hoffe ich. Herr Prof. Foss sagt S. 10: 'Man sollte sich doch an die schöne Stelle in Göthes italienischer Reise erinnern, in welcher er angibt dass Moritz auf seinem Krankenlager in Rom ihm klar gemacht wie er mit der Umarbeitung der Iphigenia nie zu Stande kommen würde, wenn er dies' (dass ein deutscher Iambus nicht eine kurze und eine lange, sondern eine unbetonte und eine betonte Silbe enthalte) 'nicht beachte': was wirklich in der 'schönen Stelle' gesagt wird, mag man bei Göthe selbst, Rom 6. und 10. Januar 1787, nachsehen. Indem dann Herr Prof. Foss eine quasi - altdeutsche Metrik auf die neuhochdeutsche Poesie applicirt, wirft er alles über den Haufen. Fände er damit bei andern Lehrern irgendwie Anklang, so hätten wir statt des vorhin erwähnten Fehlers einen weit schlimmeren, dessen Schaden für die Schule unberechenbar wäre. —

Es war oben von der Metrik im Gymnasium gehandelt. Für die Realschulen liegen die Verhältnisse anders; hier fällt die Unterstützung der deutschen Metrik durch die classische gänzlich weg, nur den Hexameter lernen die Secundaner kennen. Da der Tertianer aber auch deutsche Gedichte in Hexametern und Distichen lesen soll, so werden diese Mafse bei der deutschen Lectüre erklärt und eingeübt werden: auf diese Weise vorbereitet findet sich der Schüler in Secunda auch leichter in den lateinischen Hexameter Von den Versfüfsen sind aufser den zweisilbigen nur der Daktylus und der Anapäst zu lernen. Die übrigen metrischen Formen werden ebenso wie auf dem Gymnasium zu behandeln sein, doch im ganzen etwas knapper; die Kenntnis des deutschen Alexandriners wird dem Schüler auch deshalb schon förderlich sein, weil ihm in der französischen Lectüre der Tertia oder der Secunda derselbe Vers begegnet. In Secunda wird sich die Lehre von der altdeutschen Metrik auch mehr beschränken müssen, schon weil die Nibelungen und die Kudrun in der Uebersetzung gelesen werden. Aber Simrocks Nibelungenstrophe muss natürlich jeder Schüler sicher lesen lernen. Dass vor der Cäsur vier Hebungen mit stumpfem Ausgang stehen wie

ich weifs euch áber, Königin (Simrock, 20 Lieder S. 224)
vergilt mir nún das Hérzeleíd 220.
das rächte der álte Hildebránd 213.

wird keine Schwierigkeit machen, ebenso wenig zweisilbige Senkungen wie im letzten Beispiel oder

was der König íhm gebót 205.
seines Hérren Haúpt ersáh 225.

Auf das Fehlen der Senkung ist zu achten z. B.

den Schátz weiss nun níemand 225.
dáss sich ihr Lében 224.
und ích wäre tódt 198.

Besonders häufig ist dies in der letzten Halbzeile; man muss sich vor falscher daktylischer Lesung zumal da hüten, wo Simrock den Nebenton auf *e* legt:

wie ích mir háttè gedácht 225.
vor állem Leídè gescháh 225.
das wárd mit Sórgèn gethán 222.
dáss es Étzèln verdróss 204.

Das Gesetz über die Dreitheiligkeit der Lyrik kann am leichtesten an den Kirchenliedern dargelegt werden; dass es aus der mittelhochdeutschen Lyrik sich erhalten hat, ist mitzutheilen und mag etwa durch eine Probe aus Walthers Liedern belegt werden.

In Prima wird nichts anderes neu hinzukommen als (was in höheren Bürgerschulen vielleicht schon in Secunda kurz erwähnt werden kann) die Alliteration, die alcäische und die sapphische Strophe. Die Kenntnis der beiden griechischen Strophen wird sich zuweilen auch durch die lateinische Lectüre fördern lassen, wenn einige Oden des Horaz gelesen werden; immer wird es gut sein, einige Strophen von Hölderlin oder Platen auswendig lernen zu lassen. Aufserdem wird, wohl am besten bei der Alliteration, dem Schüler klar zu machen sein, was den charakteristischen Unterschied der antiken, der altdeutschen, der französisch-englischen und der neudeutschen Metrik bildet. Der Primaner des Gymnasiums kommt selbst eher darauf, weil seine formale Bildung überhaupt gröfser ist und weil er besonders mit der antiken Metrik vertrauter ist. —

Zum Schluss noch ein Wort über die deutschen metrischen Uebungen der Schüler. Man sieht aus den Programmen, wie getheilt darüber die Ansichten der Lehrer sind. Das eine zwar, dass keine selbständigen metrischen Versuche, sondern nur Uebersetzungen aus Dichtern zu verlangen sind, scheint jetzt festzu-

stehen: die Ausnahmen sind äufserst selten. Für Obertertia und Untersecunda des Gymnasiums halte ich solche metrische Uebersetzungen für zulässig, aber in sehr beschränktem Mafse; auf der Realschule sind sie ganz auszuschliefsen. Dass in der Secunda in einem Jahr vier metrische Uebersetzungen aus der Odyssee und der Aeneide angefertigt werden, wie ich z. B. in einem Ostern 1869 erschienenen Gymnasialprogramm las, halte ich entschieden für ungeeignet.

Oskar Jänicke.

ZWEITE ABTHEILUNG.

LITERARISCHE BERICHTE.

Zur Literatur des Horatius. II.

1. **Des Q. Horatius Flaccus Werke, erklärt von Heinr. Düntzer.** 1. Theil: Oden und Epoden. 1868.
2. **Des Q. Horatius Flaccus Oden und Epoden, erklärt von C. W. Nauck.** 6. Aufl. 1868.

(Fortsetzung von S. 135—145.)

Zur Erklärung des Dichters sind in beiden Ausgaben dem Texte Einleitungen vorangeschickt worden. Düntzer handelt zuerst über das Leben des Horatius in gedrängter und klarer Darstellung, meist nach der vita Suetonii. Gleich zu Anfang wird der Vater des Dichters Einnehmer der Staatspachten genannt (oder wie es im zweiten Theile S. 56 zu Satir. I 6, 86 heifst, Einnehmer der indirecten Steuern, welche die Staatspächter für sich einziehen liefsen). Aber unmöglich kann man sagen coactor exactionum, sondern nach Feas cod. Vaticanus reginae Christinae ist unzweifelhaft zu lesen coactor auctionum, womit die Angabe einer anderen Vita, die Cruquius aus den Blandinischen Handschriften mittheilt, übereinstimmt 'praecone patre natus est' und des Horatius eigene Worte Sat. I 6, 86. Dass Horatius in der Schlacht bei Philippi gefangen worden sei, wie Düntzer sagt, stützt sich nur auf die kurze Vita, die Cruquius an zweiter Stelle mittheilt. Dieselbe enthält auch sonst Angaben, die mit den Worten des Dichters in Widerspruch stehen und auf Misverständnis beruhen, wie z. B. 'cum parente in Sabinos commigravit. Quem cum pater puerum Romam misisset in ludum litterarum, parcissimis eruditus impensis angustias patris vicit ingenio' verglichen mit Horat. Sat. I 6, 72 ff. Aus letzterer Stelle, besonders aus V. 72. 76 scheint mir auch hervorzugehen, dass der Vater des Horatius den Sohn wohl vor dem zwölften Lebensjahre nach Rom gebracht hat. — Dass Maecenas dem Horatius eine Wohnung auf den Esquilien geschenkt habe, wie S. 7 behauptet und zu Sat. II 6, 33 (II. Band S. 125) als bekannt vorausgesetzt wird, scheint mir eine etwas gewagte Hypothese zu sein. Wenn ferner S. 8 f. angenommen wird, die Ode I 14 sei 'auf Veranlassung des im Jahre 32

drohenden Ausbruchs des Krieges zwischen Octavian und Antonius geschrieben,' so ist dagegen zu bemerken, dass vor der Schlacht von Actium die politischen Verhältnisse noch wenig erfreulich für Horatius waren, dass der Dichter den Entscheidungskampf und den Sieg des Octavian wünschte (vgl. den ersten Epodus). Unwiderleglich aber scheint mir die von Torrentius aufgestellte und besonders von C. Franke (fast. Horat. 152 f.) gebilligte Vermuthung zu sein, dass das Gedicht im Jahre 725 abgefasst worden sei, als Octavian im Senate die Absicht äufserte, die Regierung niederzulegen und die republikanische Verfassung wiederherzustellen. Ueber die Herausgabe der drei ersten Bücher der Oden bleibt Düntzer bei seiner früheren Ansicht, dass zuerst die zwei ersten Bücher veröffentlicht worden und erst nachher allein die des dritten Buches in rascher Folge entstanden seien. Aber abgesehen davon, dass C. III 25 schwerlich später als 725 kann entstanden sein (Ritter Einl. zur Ode, Franke S. 196), ist auch Lachmann (bei Franke S. 240) nicht widerlegt, der C. III 8 dem Jahre 725 zuweist. Warum es S. 11 heifst, das erste Buch der Briefe sei 19 oder 18 erschienen trotz der ausdrücklichen Angabe des Horatius Epist. I 20, 27 ff., ist nicht einzusehen. Mag man auch mit O. Ribbeck (Horat. Epist. mit Einl. und krit. Anm. Berl. 1869) S. 88 einen und den anderen Brief später datiren; dass der zwanzigste, unter dessen Begleitung das erste Buch veröffentlicht ward, im Jahre 734 geschrieben worden, ehe der Dichter sein fünfundvierzigstes Jahr vollendet hatte, ist unmöglich zu bestreiten. Nach diesen historischen Bemerkungen folgt die Erklärung der Versmafse in der hergebrachten Weise, wobei nur zu bemerken ist, dass S. 28 Zeile 9 nicht stimmt mit dem Texte und der Anmerkung C. III 14, 11.

In der N a u c k schen Ausgabe ist nur eine 'kurze Charakteristik der lyrischen Versmafse des Horaz' vorausgeschickt. Hierbei ist sehr viel schönes und ansprechendes, wenn man auch nicht mit allem einverstanden sein kann. Auf S. 4 z. B. heifst es: 'in dem Frühlingsliede IV 12 bezeichnet das Metrum dieselbe elegische Stimmung, der wir auch I 4 und IV 7 begegnen' und ebenda: 'in C. III 13 gibt sich die gedämpftere Stimmung als Rührung der Dankbarkeit kund.' In beiden Fällen wird mancher eine abweichende Ansicht haben dürfen. Im einzelnen bitten wir bei einer neuen Auflage folgendes zu berichtigen: auf S. 5 im Schema der alcäischen Strophe ist in den 3 ersten Versen die fünfte Silbe nur als lang zu bezeichnen, weil sie bei Horatius ohne Ausnahme lang ist, wie der Herausgeber zu C. II 5, 1 selber als bekannt voraussetzt. Im vierten Verse wird mit Recht keine Cäsur bezeichnet und doch zu C. II 13, 28 eine solche angenommen. Auch im Schema der vierten archilochischen Strophe S. 7 ist im 2. und 4. Verse die fünfte Silbe als lang zu bezeichnen und ebenda zu schreiben, 'was die aufstrebenden Rythmen des zweiten und v i e r t e n Verses versinnlichen.' Was die Gliederung der ganzen Strophe (C. I 4) be-

trifft, so hat Nauck wie Düntzer geglaubt, die einfachste Gestaltung darin gefunden zu haben, wenn vom ersten und zweiten Verse der Ithyphallicus abgelöst wird, so dass sich ergebe: daktylische Tetrapodie mit Ithyphallicus, und trochäische Dipodie mit Ithyphallicus also ACBC. Dasselbe verlangt auch einer der competentesten Kritiker, K. Lehrs, in der Anzeige des Leitfadens der Rhythmik und Metrik von Heinrich Schmidt: 'muss man nicht den Vers: ‚trahuntque siccas machinae carinas' für einen aus zwei Sätzen bestehenden halten, indem doch wohl jedesmal das ‚machinae carinas' eine Corresponsion zu ‚veris et favoni' sein soll. Trotzdem halten wir die Auffassung von Westphal (Metrik 3 S. 361, 2. Aufl. II 570) für einzig richtig, wonach auf eine daktylische Tetrapodie mit Ithyphallicus ein katalektisch-iambischer Trimeter folgt. Denn Horatius hat nach der daktylischen Reihe sich weder Hiatus noch Syllaba anceps erlaubt und dadurch den ersten Vers als etwas Ganzes bezeichnen wollen. Andererseits ist auch der iambische Trimeter bei Horatius nicht in zwei Theile zu zerlegen, denn sonst würden C. II 18 nicht viermal (V. 2. 14. 38. 40) an fünfter Stelle kurze Silben stehen. — Was endlich das 'ionisch aufsteigende System' (C. III 12) betrifft, so ist zunächst gewiss, dass die vier Strophen des Gedichts aus je 10 Füſsen bestehen, die nicht nothwendig in einzelne Verse abzutheilen sind — so Bentley, Gottfr. Hermann (elem. 472), Lachmann, Haupt, Christ (Verskunst des Horat. S. 38f.) Aber die von Nauck nach Kirchner gewählte Abtheilung von zweimal zwei, einmal vier und einmal zwei Füſsen erscheint schon äuſserlich deswegen als ungeeignet, weil damit das Citat bei Censorinus (S. 96. 99 ed. Jahn; S. 70. 73 ed. Hultsch) sich nicht vereinigen lässt. Die Anführungen bei Hephaestion, Victorinus und Censorinus stimmen aufs beste mit der Construction von Westphal (Metrik III 308 der ersten Aufl.) und Heinrich Schmidt (Leitfaden der Rhythmik und Metrik S. 110), wonach zweimal je zwei und zweimal je drei Ionici zu einzelnen Strophen verbunden werden. — Im allgemeinen ist bei diesem Theil der Horatius-Erklärung noch manches zu wünschen, vor allem etwas mehr Berücksichtigung der neuesten Fortschritte auf dem Gebiete der Metrik. Referent kann aus mehrjähriger Erfahrung versichern, dass durch die Verwerthung dieser Ergebnisse, etwa wie sie in dem Schriftchen von Hermann Schiller dargestellt sind, das Verständnis bedeutend erleichtert wird, zumal wenn auch einige lateinische Bezeichnungen, 'die immer noch eine unnöthige Gedächtnislast geben', auch nach dem Wunsche von Lehrs a. a. O. wegfallen.

Ungern vermisst man bei Nauck eine biographische Uebersicht. Wir glauben, die Brauchbarkeit des Buches würde gewinnen, wenn in möglichster Kürze die Hauptdaten aus dem Leben des Dichters, sowie chronologische Angaben über die Herausgabe seiner Schriften, etwa in tabellarischer Form, wie bei Dillenburger, hinzugefügt würden.

Was nun die Erklärung der einzelnen Gedichte betrifft, so ist

Düntzer bei knappster Fassung der Anmerkungen ungemein reichhaltig, und durch sprachliche Erläuterungen, besonders durch Verweisungen auf den Ciceronischen Gebrauch, stellt seine Ausgabe unbedingt einen grofsen Fortschritt gegen seine Vorgänger dar: auch für das historische und mythologische bietet er alles nothwendige. Bei Nauck überwiegt das ästhetische, und nach dieser Richtung enthält die Ausgabe vieles anregende und schöne, das die Auffassung der Gedichte nicht wenig fördert; auch sprachliche, selbst etymologische Belehrungen gibt Nauck, so z. B. sehr passend zu C I 1, 26 '*tener* von teneo, wie ἁπαλὸς von ἅπτω: nicht zärtlich, sondern zart 4, 19. 21, 1.' Im einzelnen allerdings ist man oft geneigt von der gegebenen Erklärung abzuweichen, oder wünscht eine genauere Nachweisung.

Wir erlauben uns nach dieser allgemeinen Charakterisirung die Besprechung einzelner Stellen anzuknüpfen. C. I 1, 6 erklärt Düntzer nach Ritter: '*terrarum domini* heifsen die Vornehmen, denn nur Vornehme, meist Fürsten, konnten die Kosten für eine solche Wettfahrt tragen.' Aber hier, wo die Neigungen und Bestrebungen der Menschen im allgemeinen geschildert werden, kann nicht sogleich eine ganz bestimmte Classe herausgegriffen werden. Unterschieden werden nur Neigungen und Werthschätzung des Glücks bei den Griechen (Olympicum) und Römern (Quiritium). Wahrscheinlich dachte Horatius an eine Pindarische Stelle, wie Nem. V 41 f. τὺ δ' Αἰγίνᾳ θεοῦ, Εὐθύμενες, Νίκας ἐν ἀγκώνεσσι πιτνῶν ποικίλων ἔψαυσας ὕμνων. Es ist also mit Nauck zu verbinden: *evehit ad deos, terrarum dominos.* So sagt Ovid ep. ex Pont. I 9, 35: nam tua non alio coluit penetralia ritu, Terrarum dominos quam colis ipse deos, gewiss in Erinnerung unserer Stelle. Hiermit erledigen sich zugleich die Bedenken, die gegen die Stellung der Apposition vorgebracht sind. Lucan VIII 208, den Düntzer anführt, beweist deswegen nichts, weil dort bei ihm der Gegensatz zur unglücklichen Lage des Pompejus auf der Flucht nach der Schlacht von Pharsalus ausgedrückt werden soll. — Zu V 35 desselben Gedichtes wäre eine genauere Erklärung nothwendig. Düntzer schreibt zu *lyricis*: Cicero sagt noch (orat. § 183) poetarum, qui λυρικοί a Graecis nominantur. Vgl. bes. O. Jahn zu Cic. de opt. gen. 1. Das zum Verständnis nöthige sagt Lachmann zu Lucret. VI 145: 'cum se lyricis vatibus insertum iri sperat, Maecenati docto poetarum iudici adeo probari cupit, ut ab eo in ordinem lyricorum redigatur decimus et idem unus Italorum. — C. I 2, 1 meint Nauck die Wiederholung des *is* (*satis terris nivis*) sei ganz geeignet den unablässigen und unabsehbaren Zorn des Himmels der Vorstellung näher zu bringen. Wer aber das lange und das kurze *i* unterscheidet, wird in dieser Zusammenstellung eben so wenig Absicht finden, wie in *umbrosis Heliconis oris* (C. I 12, 3) oder in *multis insomnis lacrimis* (C. III 7, 7). Wichtiger ist die Bemerkung Düntzers 'dirae wird auch zu nivis gedacht, nach Horazischer Weise.' Aber

hiermit und den beiden Citaten kann einer der wichtigsten Punkte im Sprachgebrauch des Horatius unmöglich abgethan sein: ich meine die figura ἀπὸ κοινοῦ. Das Wesen derselben besteht bekanntlich darin, dass ein Wort, welches gleichmäfsig zu beiden Satztheilen gehört, zum zweiten gesetzt wird, gleichsam des Nachdrucks wegen dafür aufgespart wird. Den Gegenstand vollständig hier zu erschöpfen, würde die Grenzen einer Recension überschreiten; doch erlauben wir uns einige Stellen zu besprechen mit Rücksicht auf die beiden uns vorliegenden Ausgaben, zumal da kein anderer Dichter diese Figur so vielfach gebraucht hat. C. I 5, 6 *quoties fidem Mutatosque deos flebit* — hierzu Düntzer: 'aus *mutatos* ist zu *fidem* ein *mutatam* zu denken;' aber Nauck: '*fidem* Treulosigkeit, wie in *Punica fides*. Das Mädchen ist immer treulos, also nicht *mutatam fidem* zu denken.' Nauck führt *fides* als vox media auf, wie er zu C. I 18, 16 ausdrücklich sagt; besser wäre noch Obbarius, der es ironisch fasst, etwa wie 'Dank vom Hause Oesterreich.' Alle Schwierigkeiten aber heben sich durch die Annahme der f. ἀπὸ κοινοῦ. C. II 19, 24 *Rhoetum retorsisti leonis Unguibus horribilique mala.* Unverständlich ist mir Naucks Bemerkung: 'zu horribili mala darf nicht mehr leonis gedacht werden, sondern horribili tritt für jenes ein;' und desgleichen zu C. III 2, 16 *poplitibus timidoque tergo.* Viele Stellen sind ohne die Figur anzunehmen gar nicht zu erklären.

C. I 31, 6 non aurum aut ebur Indicum
C. I 34, 8 egit equos volucremque currum.
C. III 11, 6 divitum mensis et amica templis
C. III 11, 13 Tu potes tigres comitesque silvas
C. III 11, 39 socerum et scelestas Falle sorores.

Wenn dagegen Nauck C. II 13, 27 f. interpungirt: '*plectro dura navis, Dura fugae, mala dura belli,* so nimmt er die Figur an und belegt sie durch ein Citat aus Goethe nur mit Rücksicht auf die vermeintliche Cäsur, die doch in diesem Verse nicht beobachtet worden ist, auch von Nauck selber S. 6 nicht erwähnt wird. Es heifst vielmehr: Beschwerden der Seefahrt, schlimme Beschwerden der Verbannung, Beschwerden des Krieges. Das zweite war das härteste Leid für den Alkaios, der mit seinem Bruder Antimenides vergeblich die Rückkehr zu erzwingen suchte und dadurch nur bewirkte, dass Pittakos König von Mitylene ward. Vgl. das 37. Fragment bei Bergk PLG und dessen Anmerkung. — Sehr häufig ist die Figur bei Präpositionen und Conjunctionen, z. B.

Epist. II 1, 25 *vel Gabiis vel cum rigidis aequata Sabinis*
Carm. III 25, 2 *quae nemora aut quos agor in specus*
Carm. I 3, 16 *tollere seu ponere volt freta*
Carm. I 6, 19 *vacui sive quid urimur*
Carm. I 22, 5 *Sive per Syrtes iter aestuosas, sive facturus per inhospitalem Caucasum*
Carm. I 32, 7 *tamen inter arma Sive iactatam religarat.*

C. I 3 beziehen Nauck und Düntzer, wie fast alle Herausgeber, auf den Dichter Vergil, 'als dieser nach Griechenland reiste' — wie Nauck sagt. Düntzer weiſs nur, dass unser Gedicht zwischen 29 und 24 v. Chr. verfasst sei, als Vergil nach Athen reiste; dazu fügt er: 'wir wissen sonst nur von einer athenischen Reise Vergils, die er kurz vor seinem Tode im Jahre 19 antrat'. Wie kommt man also dazu eine zweite ohne weiteres anzunehmen? Geht doch Düntzer in der Verwirrung der historischen Verhältnisse so weit, selbst in dem Vergilius der 12. Ode des vierten Buches den Dichter der Aeneis finden zu wollen! Wie aber konnte Horatius seinem Freunde, der wie bekannt an der Aeneis arbeitete (Propert. III 30, 65 f.), ein Gedicht von 40 Versen nachsenden, ohne dieses Gedichts, um dessen willen die Reise unternommen ward, auch nur mit einer Silbe zu gedenken? Die Versuche von Peerlkamp, Gruppe u. a., durch Annahme von Interpolationen zu helfen, sind zu gewaltsam; eben so die Theilung des Gedichts in 2 Theile, 1—8. u. 9—40. Es bleibt nur übrig einen andern Freund des Horatius als den Dichter zu denken. Dafür scheint auch zu sprechen, dass keiner der alten Erklärer mit einem Worte von dem Dichter Vergil redet. — Ueber *sic* im Anfang ist oft gehandelt. Was Nauck sagt, es führe 'in medias res' bedurfte des Beweises. *Sic* ist wie das griech. *οὕτως* Wunschpartikel, Beispiele bietet jedes Wörterbuch, sowie die Grammatik z. B. Krüger 54, 3, 5. Die Bedingung, unter welcher der Wunsch erfüllt werden möge, steht entweder voran, wie C. I 28, 23: *ne parce malignus harenae Ossibus — particulam dare: sic plectantur silvae te sospite*, Tib. III 6, 1: *Candide Liber ades, sic sit tibi mystica vitis, Semper sic hedera tempora vincta feras*; oder nach, wie Vergil. Ecl. IX 30. X 4. Ov. fast. IV 525. Heroid. III 135. Senec. Troad. 707 (ed. Peip.) und an unserer Stelle. — C. I 14 lässt Nauck ohne historische Bemerkung, Düntzer bezieht es fälschlich auf das J. 32 v. Chr., wie oben bemerkt. Den Indicativ v. 6. 8. durfte Nauck nicht vertheidigen durch Cicero ad Atticum VIII 13, 2; denn dort steht geschrieben (in den Ausgb. v. Baiter und Boot, wo bes. dessen Anm. zu vergleichen): vide, quam diversa res sit. Zu v. 6 derselben Ode heiſst es bei Nauck: 'man sieht wie auch hier durch *que* die Haupttheile, durch *et* und *ac* die Untertheile verbunden werden'. Zunächst ist nicht recht deutlich, worauf sich die Wörtchen 'auch hier' beziehen sollen. Von dem Gebrauch der Partikeln *et* und *que* ist vorher, wenn mir nicht eine Stelle entgangen sein sollte, die Rede gewesen zu I 7, 13 *et praeceps Anio ac Tiburni lucus et uda Mobilibus pomaria rivis*: '*ac* macht das zweite Glied vollzählig, *et* fügt das dritte hinzu wie das zweite'. So Nauck richtig, weil *et—et* coordinirte Begriffe verbindet, weniger begründet ist Düntzers Meinung: *ac* schlieſst das dritte an, denn *et uda—rivis* gehört eng mit *Tiburni lucus* zusammen. Ebenso erklärt, wie Düntzer, so auch Nauck zu C. I 12, 31 *defluit saxis agitatus umor, Concidunt venti fugiuntque nubes, Et minax—unda recumbit*

richtig: '*et* knüpft nicht an den vorhergehenden Vers das dritte, sondern an das Asyndeton V. 29. 30 das zweite Glied an', also doch wohl: der Aufruhr beruhigt sich und die drohende Welle senkt sich. Dem widerspricht nun gradezu die oben angef. Note zu C. I 14, 6, sie ist auch hier unhaltbar, ebenso wie in C. I 28, 1, wo dieselbe Bemerkung wiederkehrt (zu vergl. Göttlings ges. Abhdl. II 218) und C. I 28, 7 ff. wo zu erklären ist: 'nicht nur Tantalus und Tithonus, die Lieblinge der Götter, sondern auch Minos, der Vertraute des Jupiter, musste sterben'. Diese so oft wiederholte Ansicht (vgl. zu C. II 10, 10. 14, 3. 15, 12) hat C. II 9, 20 scheinbar ihre Berechtigung, *Caesaris tropaea et Niphatem* werden zu einem Begriffe vereint und dann wird in andrer Construction mit *que* fortgefahren. Daraus folgt aber nicht dass *et* Untertheile und *que* Haupttheile verbindet. Der Dichter schaltet frei nach dem Bedürfnisse des Verses und des Wohlklanges, gebraucht daher auch im Hendiadyoin *que* wie C. II 16, 33 nach Naucks Erklärung.

C. I 15 leitet Düntzer nach Angabe der alten Erklärer sachgemäfs ein, wonach das Gedicht ganz nach griechischen Quellen bearbeitet unter die frühesten des Horatius zu rechnen ist (sieh oben S. 141). Was gewinnen wir aber durch Naucks Bemerkung: 'Das Lied ist in gewisser Hinsicht der neuern Nixenpoesie verwandt'? Zu V. 14 erklärt Nauck *dividere* gliedern und bemerkt zu C. I 36, 6 *dividit oscula* zärtliche, genauer: eindringliche oder innige Küsse geben, denn für 'austheilen' könne *dividere* nur dann stehen, wenn es sich um ein Ganzes handele, das zerstückelt werde. Wie aber steht es mit Sat. II 8, 77 *tum in tecto quoque videres Stridere secreta divisos aure susurros*, oder Epod. XI 16 *haec ingrata ventis dividat Fomenta?* ist nicht *oscula dividere* = *dispensare* bei Ovid. Met. VI 278 *ordine nullo Oscula dispensat natos suprema per omnes?* Also heifst auch wohl *carmina dividere* Gedichte abwechselnd der einen oder andern zu Ehren singen.

C. I 17, 10 *utcunque personuere* übersetzt Nauck 'sobald nur irgend überall ertönten' *utcunque*, das sonst nur die Bedeutung hat: *wie auch immer* soll nach den Herausgebern des Horatius an den 6 Stellen wo es sich bei ihm findet, heifsen '*sobald nur immer*'. Nun aber erklärt Porphyrion zu C. III 4, 29 *utcunque* nunc pro *ubicunque* accipe. *ut* enim veteres nonnunquam pro locali particula ponebant, ut Verg. Aen. V 329: *Caesis ut forte iuvencis* pro *ubi caesis* et Ovid. Met. I 15 *Quaque* (leg. *Utque*) *fuit tellus illuc et pontus et aer*. Aufserdem findet sich *ut* in dieser Bedeutung zweimal bei Catull 11, 3 *sive in extremos penetrabit Indos Litus ut longe resonante Eoa Tunditur unda* und 17, 10 *totius ut lacus est profunda vorago*. Germ. Arat. 233 *terit hic medii divortia mundi Ut chelae, candens ut balteus Orionis*. Die Stellen des Propertius, an denen Lachmann zu IV, 2 (S. 238 f.) *et* in *ut* = *ubi* zu ändern vorschlug, sind von den neueren nicht beachtet worden. Aber selbst bei Cicero in Verr. V § 30 haben gute Handschriften '*in ipso aditu portus, ut*

(Halm *ubi*)*primum* — *ad urbem inflectitur*. Hiernach erscheint nicht zu gewagt an allen Stellen des Horatius *utcunque* zu erklä durch *wo auch immer* (wofern nur III 4, 29).

I 17, 10 utcunque dulci, Tyndari, fistula
valles et Usticae cubantis
levia personuere saxa.

I 35, 23 te Spes et albo rara Fides colit
velata panno, nec comitem abnegat
utcunque mutata potentes
veste domos inimica linquis.

II 17, 11 ibimus, ibimus
utcunque praecedes, supremum
carpere iter comites parati.

III 4, 29 utcunque mecum vos eritis, libens
. . . tentabo.

IV 4, 35 utcunque defecere mores
dedecorant bene nata culpae.

epod. 17, 52 utcunque fortis exsilis puerpera. —

Was ferner Nauck zu *Ustica* C. I 17, 11 bemerkt 'nach Ac war *Ustica* der Name für Berg und Thal' ist zu berichtigen nach neuen Ausgabe der Scholien von Hauthal (vgl. den 18. Jahrgang d ser Zeitschrift S. 578).

C. I 25, 5 *quae prius multum facilis movebat Cardines* Düntz *multum facilis* gar gefällig, eine Erklärung, die durch Stellen Horatius und Ovid als statthaft nachgewiesen wird, auch dem Z sammenhange hier am besten entspricht. Schon Mitscherlich, mit Unrecht jetzt so wenig beachtet wird trotz seiner grofsen V dienste um die Oden des Horatius, sagt 'quae olim *multum fac* (ita iunge) admodum facilem se praebebat in *movendis*, versan *cardinibus*, quae olim adeo frequentes amatores admittebat'. Na verbindet *multum* mit *movebat* und erklärt jene andere Auffassu sei auch gegen die Caesur. Hier sind wir auf einen Pu gekommen, der durch den ganzen Nauckschen Commentar s hindurch zieht, die Meinung der Verseinschnitt trenne auch für d Sinn. Mit der Caesur werden viele Erklärungen begründet, viele cäsurwidrig verworfen. Ueber diese Theorie im allgemeinen sei gestattet eine Bemerkung von K. Lehrs anzuführen aus d Epimetris zu de Aristarchi studiis Hom. ed. II S. 409: 'Die Cae ist hörbar durch die Modulation, welche überhaupt hauptsächlic Erkennungszeichen der Caesurstelle ist. Diese Modulation we den wir in Prosa an, wenn wir einen Satz zu erkennen geb als Vordersatz (im rhetorischen Sinn), bei dem wir zu seinem A schluss in ein Ganzes jedenfalls noch eines zweiten Gliedes gewä

sein sollen; wir wenden sie bei Versen an, um die rhythmischen Glieder als ein Ganzes erkennbar zu machen, selbst — denn man ist auf idealem Gebiete der Kunst — wider den Sinnverhalt und wider die Gliederung, welche man bei prosaischem Lesen anwenden würde'. Demnach kann Caesur und Sinn übereinstimmen, wie z. B. zu C. I 3, 32 und anderen Stellen bemerkt ist. Nicht selten aber verbietet schon die Form des Satzes jene Uebereinstimmung, wie C. I 25, 18 *gaudeat pulla magis atque myrto* (über welche Stelle der Referent seine abweichende Ansicht früher schon ausgesprochen in den Jahnschen Jahrbüchern v. J. 1857), oder C. II 3, 14 *flores amoenae ferre iube rosae.* Und nur mit schwerem Herzen statuirt Nauck eine Abweichung zu C. III 10, 10 *currente retro funis eat rota* 'weil die Beziehung von *retro* so deutlich ist, so durfte es sogar durch die Caesur von seinem Verbum getrennt werden'. Aber sehr oft wird Nauck durch diese Ansicht über die Caesur zu einer nach unserer Ueberzeugung durchaus falschen Erklärung verleitet. Aus einer grofsen Anzahl von Stellen heben wir nur zwei heraus: C. IV 2, 21 wird der Inhalt eines Pindarischen Threnos (Welcker Rhein. Mus. II. S. 121) ausgeführt *flebili sponsae iuvenemve* (*que* bei Nauck ist wohl Druckfehler) *raptum Plorat, et vires animumque moresque Aureos educit in astra* und von Nauck bemerkt: '*vires* ziehe ich nach Mafsgabe des Sinnes und der Caesur zum vorhergehenden.' So wird die Charakteristik des geraubten Jünglings 'voll Körperkraft und Muth und Sittenreinheit' zerrissen, um ein unnatürliches ἓν διὰ δυοῖν zu gewinnen *juvenis et vires*, das doch durch Verweisung auf C. II 16, 33 *greges centum Siculaeque circum Mugiunt vaccae* nicht vertheidigt wird! Ferner C. II 10, 5 interpungirt Nauck: *Auream quisquis mediocritatem Diligit tutus, caret obsoleti Sordibus tecti, caret invidenda Sobrius aula* mit dem Bemerken: das vor *tutus* gesetzte Komma widerstreitet der Caesur wie dem Sinne; es zerstört die Anapher *caret caret*; es vernichtet die Concinnität der Stelle, in welcher *sordibus* und *sobrius* phonetisch und rhythmisch correspondirende Parallelglieder sind. Hätte nur Nauck vor allem gesagt, was es heifsen könne: jeder, der das goldene Mittelmafs sichergehend liebt oder meinetwegen erkiest. 'Allzubehutsam am Boden kriechen' (A. P. 28) ist doch damit nicht zu vergleichen. Zweitens wird der Parallelismus zerstört: *tutus caret, caret sobrius* — nur so kann das Glück der goldnen Mittelstrafse anschaulich gemacht werden, nicht durch die Corresponsion von *sordibus* und *sobrius.* Endlich ist die Anaphora von *caret caret* an dieser tonlosen Stelle nicht beabsichtigt, da sie Horatius sonst an betonter Versstelle, meist zu Anfang der Strophen anwendet. —

Möchte Herr Nauck diese und ähnliche Lieblingsansichten — hierzu rechne ich auch das zu C. I 11, 2 gesagte, wonach z. B. II 11, 4 der folgende gewiss nicht richtige Gedanke herauskommt: 'gräme dich nicht um den Skythen, denn das Leben flieht eilend

dahin'! daher haben M. Haupt und Meineke richtig statt *nec trepides* geschrieben *ne trepides* — einer erneuten Prüfung unterwerfen.

Schliefslich fügen wir zum ersten Artikel noch einige Berichtigungen und Nachträge hinzu. Die bei Nauck als fehlerhaft bezeichnete Orthographie von *humor* und *arena* findet sich auch bei Düntzer; *quotiens* erklärt dieser für richtig, aber IV 2, 26 steht *quoties*, Nauck hat I 5, 5 *quoties*, sonst allerdings richtig *quotiens*. *penna* hat Düntzer immer, und das ist nach der Ueberlieferung der alten Grammatiker (vgl. Brambach latein. Orthographie S. 142 f.) das Richtige, die Handschriften schwanken. Nauck schreibt nur C. IV 2, 3 *pinnis*, sonst *penna*. Dass *saeculum* die einzig richtige Schreibung sei, sagt schon Mommsen im Jahre 1859 (Röm. Chronologie S. 172); Belege giebt Fleckeisen in den 50 Artikeln zur lat. Rechtschreibung. Düntzer schreibt stets so, Nauck aber immer *Carmen seculare* und *seculum* I 2, 6. III 6, 17. IV 6, 42. epod. 8, 1. 16, 35. Von *cena*, wie Düntzer richtig schreibt, handelt ausführlich Fleckeisen a. a. O. S. 10. 11; bei Nauck steht noch *coena* II 14, 28. III 29, 15; bei demselben findet sich *pellex* III 10, 15. 27, 66. epod. 3, 13. 5, 63. 70 statt des richtigen *paelix* (vgl. Fleckeisen a. a. O. S. 23, wo *pellex* ganz verwerflich genannt wird, weil handschriftlich fast ganz unbeglaubigt.

Die äufsere Ausstattung beider Ausgaben lässt nichts zu wünschen übrig: das Papier ist weifser bei Düntzer, der Druck schöner bei Nauck. Bei Düntzer sind mir folgende sinnstörende Druckfehler aufgefallen: S. 98 Anm. 2. Sp. u. muss es heifsen *neque* statt *nec*. S. 125 steht im Text *ducere*, in der Anmerkung *discere*; S. 180 Text *Raetis*, Anm. *Raeti*; nach der letzteren soll wohl auch im Text *Raeti* gelesen werden.

Berlin. W. Hirschfelder.

Griechisches Lesebuch für Quarta von Dr. J. Lattmann. Göttingen. Vandenhoeck und Ruprechts Verlag. 1868.

Ein Lesebuch soll keine einzelnen Sätze enthalten. Wer in seiner Jugend ein Lesebuch, das eine grofse Menge einzelner Sätze enthielt, gebrauchen musste, wird gewiss an zwei Dinge sich noch lebhaft erinnern. So lange die einzelnen Sätze übersetzt wurden, liefs die zu überwindende grammatische Schwierigkeit den Sinn vieler Sätze nicht verstehen. War erst der Satz grammatisch gesichtet und gerichtet, so war kaum noch Zeit übrig, seinem nicht selten schwierigen Sinne nachzugehen: der nächste Satz kam an die Reihe. Aber dieser nächste Satz hatte einen von dem vorher-

gehenden ganz verschiedenen Inhalt: von Diogenes ging es nach Aegypten, von da zu einer allgemeinen Sentenz, von dieser an das Himmelsgewölbe u. s. f. Der junge Geist wurde gleichsam hin und her geschüttelt und gewann keinen Ruhepunkt. Auf der anderen Seite, mit wie lebhafter Freude wurden die ersten zusammenhängenden Stücke begrüfst; nur schade, dass man in das gelobte Land so spät einzog!

Der Inhalt eines Lesebuches wird eine leicht verständliche, einen zwölfjährigen Knaben interessirende und für den Bildungszweck des Gymnasiums auch fruchtbare Erzählung sein müssen. Einen solchen Stoff finden wir bei Apollodor. Seine Darstellung ist einfach und leichtverständlich, sein Gegenstand, die griechische Sage, hat noch stets das junge Gemüth zu beschäftigen und den Geist anzuregen vermocht. Die Lectüre der griechischen Sagen ist obenein von grofsem Nutzen für die Gesammtbildung unserer Schüler und sie hat in dem Gesammtorganismus unserer Schulen ihren berechtigten Platz, den wir zu unserem gröfsten Bedauern nur allzuoft unausgefüllt sahen.

Nach diesen Erörterungen können wir dem Verfasser des vorliegenden Lesebuches, Herrn Lattmann, gewiss nur unsern vollen Beifall aussprechen, dass er in demselben nur zusammenhängende Stücke gegeben hat, wovon der gröfste Theil ein Auszug aus Apollodor ist. Die Mythen zerfallen in Götter- und Heroensagen, die letzteren sind im Anschluss an die griechischen Landschaften gegeben, wobei Apollodor mit Recht Führer geblieben ist. Die kleinere Hälfte des Buches enthält S. 57—61 Fabeln, S. 61—62 Geschichten von Thieren, S. 63—70 Anekdoten, S. 71—78 Vorübungen zur Lectüre des Homer. Diese letzteren erschienen dem Verfasser nöthig in Rücksicht auf die besonderen Einrichtungen der Schule, an der er selbst thätig ist; der Verfasser behandelt etwa 100 Verse aus Homer in mehreren kleineren Partien. An den meisten Schulen kann von dieser Vorübung kein Gebrauch gemacht werden. Auch ist das griechische Pensum der Quarta grofs genug, dass wir es nicht noch irgendwie zu vermehren wünschten. Was die Fabeln, Thiergeschichten und Anekdoten anbetrifft, so hätten wir auch diese nicht ungern entbehrt, wie wir auch bezweifeln müssen, dass es irgendwo möglich ist, bei dem einjährigen Cursus in Quarta aufser den Mythen (56 Seiten) noch irgend etwas zu lesen, zumal auch der Herr Verfasser erst im zweiten Quartal die Lectüre beginnen zu können erklärt. Am Schluss des Buches S. 79—119 findet sich ein Lexikon.

In der Sprache des Apollodor hat der Herr Verfasser kein Hindernis gefunden, seine Mythen schon dem Quartaner vorzulegen, und er beruft sich auf andere Lesebücher, die aus Strabo u. s. w. auch kein besseres Griechisch bringen. Dieser Grund kann unmöglich gelten. Wir meinen, dass man dem Quartaner keine Lectüre bieten darf, deren Ausdruck in erheblichen Dingen der Formen-

lehre und Syntax von dem abweicht, was ihm früher oder später als correct gelehrt wird. Ohne besonderen Hinweis prägen sich auch dem Quartaner schon die am häufigsten wiederkehrenden Formen, Vocabeln, Constructionen ein. Sind das nun solche, die er später selbst gebrauchen soll, so ist jene Gewöhnung eine dankenswerthe Frucht der Lectüre; wie schlimm es aber steht, wenn der Schüler auf einer folgenden Stufe das vermeiden lernen soll, was er auf einer früheren häufig gelesen hat, brauchen wir nicht erst auseinanderzusetzen. Daher musste in Apollodors Sprache, was erheblich von dem Gebrauch abweicht, der bei dem Gymnasialunterricht zu Grunde gelegt wird, schonungslos geändert werden. Der Herr Verfasser hat einen kleinen, einen sehr kleinen Schritt selbst dazu gethan; z. B. schreibt er γεννᾷ statt τεκνοῖ. Aber ungleich mehr hat er stehen lassen, während es unbedingt beseitigt werden musste. Ref. will nur als Beleg, nicht mit dem Anspruch auf Vollständigkeit, einige Beispiele anführen. Der Verfasser lässt unverändert: τὴν αὑτοῦ γυναῖκα (40, 3); τὴν θυγατέρα αὑτοῦ, wo αὐτοῦ anzuwenden war (26, 21); τοὺς υἱοὺς αὐτῆς statt τοὺς ἑαυτῆς υἱούς (67, 29). Die Enklitika τὶς wird stets zwischen Präposition und Nomen gestellt z. B. ἔν τινι λόγῳ (23, 6). κελεύω c. dat. (6, 29). εἴ τι ἂν εὔξηται (37, 20); ἐπειδάν c. indic. (12, 2), was auch bei Apoll. wohl nur ἅπαξ λεγόμενον ist; εἰ c. conjunct. (14, 18; aber in meinem Exemplar des Apoll. steht ἐάν); εἰ c. indic. imperf., wo von einer Wiederholung in der Vergangenheit die Rede ist (40, 30; in meinem Exemplar des Apoll. steht ἐπεί); ἐάν ist fast ausschliefslich auch von der Vergangenheit gebraucht (z. B. 6, 5). συνθεμένων, ἵνα 5, 3. 61, 3; ᾐτήσατο, ἵνα 6, 3. ἐνόμιζον mit acc. c. inf. bei gleichem Subject 69, 30. Die Negation in den aus Apoll. entlehnten Stücken ist bei Participien stets μή, welches sich auch häufig in Causalsätzen bei dem Indicativ findet. In Betreff der Formenlehre sei nur erwähnt, dass χάλκεον 17, 22, χάλκεα 24, 27 nicht contrahirt sind, während sonst von diesem Worte die zusammengezogenen Formen stehen, z. B. 22, 27.

Vor Vocalen ist nur selten apostrophirt. Von Vocabeln seien erwähnt πειράζω (als inf. aor. I πειράσαι 26, 15. 45, 25), das aber im Lexikon fehlt; κτείνω und ἔθανον statt der Composita.

Was nun aber die Sorgfalt der Correctur des Buches anbetrifft, so ist der Verfasser offenbar durch Mangel an Zeit verhindert worden, seinem Lesebuche jene Correctheit zu geben, welche, wenn von irgend einem Buche, gewiss von einem Schulbuche erwartet werden muss. Wenn der Lehrer durch sein Beispiel erziehen soll, so muss er gewiss doch, wenn er ein Schulbuch schreibt, diesen Zweck durch die gröfste Genauigkeit und Correctheit zu erreichen suchen. Der Herr Verfasser hat von den vielen Druckfehlern des Buches selbst einige am Ende des Buches notirt; dass das Buch

deren erheblich mehr enthält, mögen die in der Anmerkung[1]) angeführten Beispiele beweisen.

Dass im Lexikon Namen von Personen fehlen, entspricht vielleicht der Absicht des Herrn Verfassers; aber was soll der Schüler denken, wenn er folgende Vocabeln, deren Fehlen uns nur zufällig aufgefallen ist, nicht findet! *ἄμφω* (51, 23); *ἔκρους* (24, 18); *ἐμβροχίζω* (24, 6); *λόχμη* (24, 4); *ὄρειος* (62, 17); *παντοῖος* (29, 18); *πειράζω* (26, 15. 45, 25); *προςονομάζω* (49, 6). — Da das Buch den Sprachgebrauch des Apollodor mit allen seinen Eigenthümlichkeiten beibehalten hat und aufserdem noch eine Anzahl Verse aus Homer enthält, so darf man sich nicht wundern, dass das Lexikon ein Gemisch von Worten verschiedener Zeiten und verschiedener Dialekte darbietet. Es ist aber doch sehr zweifelhaft, ob der Verfasser im Interesse der Schüler gehandelt hat, wenn er alle jene Worte, ohne irgend welchen Unterschied durch den Druck zu bezeichnen, an einander reihte.

Zum Schluss noch zwei Einzelheiten. 57, 6. steht: *πᾶς ἄνθρωπος φιλόζωός ἐστιν ἐν τῷ βίῳ, καὶ ἐὰν δυστυχῇ.* Der Hr. Verf. gibt unter dem Texte, um den Quartaner zu unterstützen, von schwierigen Verbformen das Präsens an; von *δυςτυχῇ* gibt er an *δυςτυγχάνω.* — 18, 19 steht statt dessen, was im Original zu lesen ist (*εἶχον δὲ αἱ Γοργόνες κεφαλὰς μὲν περιεσπειραμένας φολίσι δρακόντων*), *κεφαλὰς μὲν περιεσπειραμένας δρακοῦσιν!*

Demnach können wir, wiewohl wir mit dem zu Grunde liegenden Princip dieses Lesebuches uns einverstanden erklären müssen, es in der gegenwärtigen mangelhaften Gestalt für empfehlenswerth zum Schulgebrauch nicht erachten.

Erfurt. A. H.

---

[1]) Spiritus und Accente sind abgesprungen 3, 3. 3, 30. 5, 1. 11, 28. 24, 2. 44, 23. 46, 23. 49, 2. 56, 2. 57, 17. 63, 28. — 16, 28 ist ein Accent zu streichen. *νέφελκ.* zu streichen 14, 31; 25, 8; 51, 24; dagegen hinzuzufügen 15, 7; 39, 12; 53, 17 (in diesen 6 Fällen ist der Fehler dadurch entstanden, dass der Verfasser den Text geändert und dabei die nöthig werdende Aenderung der Endungen u. s. w. übersehen hat). *ι* subscriptum zu streichen 9, 3; hinzuzufügen 54, 30. 12, 13 steht *Ἀργοναύτοις.* 13, 29 *καταζευγμένων.* 19, 33 *ὑφίστητι.* 20, 3 *ἀπολιπόν* (masc.). 20, 14 *πρότετον* statt *πρότερον.* 22, 5 *Ἰφίκλου* wie im Original statt *Ἰφικλέους.* 37, 26 *ἦρξεν.* 43, 35 *απάλλυμι.* 47, 20 *οὑ* statt *οὐ.* 47 und 48 öfter *Ἦλος*, aber im Lex. *Ἠλος.* 47, 28 *ἑαυτοῦ* und 48, 14 *ἑτέρᾳ* mit dem lenis. 50, 19 *Βάλιόν τε*, im Lex. *Βαλιός.* 53, 18. *ἀποχυλίσας* mit asper. 54, 33. *ὑπισχέομαι.* 55, 20 *ἵστιον* statt *ἱστίον.* 55, 24 *Μενώταυρον.* 56, 7 *μίας.* 58, 13. *ἐλοιδορεῖ.* 59, 14 *παρεκαλεῖ.* 59, 31 *θέλλω.* 60, 13 *ἔπλεων.* 64, 16 *ἐδεῖ* statt *ἔδει.* 65, 8 *τοὺς ἑρπύσαντες.* 67 Nr. 45 ist verworren (*ἐπιδείκνυε* als imperf.). 76, 55 *ἱστόν* mit lenis. — Im Lexikon: 79. *ἀγονίζομαι. ἀθάνανος.* 84. *Ἀριστίππος* 89. *Διόσκυροι.* 96. *Ἰάσων, σνος.* 95. *ἧπαρ* mit lenis. *ἡμέρος.* 96. *Ἦλιας.* 97. *Ἰωλκό. καθοδός.* 98. *καρτερος.* 103. *Μέγαρα* statt *Μεγάρα.* *Μινύοι* statt *Μινύαι.* *μία* s. *εἷς* mit lenis. *νὴ τὸν Δία.* 112. *Σαρπήδων.* *πτέρυχος.* 113. *σογγυμνάζομαι.* 114. *σύνεργος.* 117. *ὑποτροφὴ.* *φηγός* Eiche. 119. *χρήσιμον.*

Das Recht der lateinischen und griechischen Schreibübungen in den höheren Schulen Württembergs, besprochen von Dr. K. A. Schmid. Gotha 1869. 96 S.

Der altsprachliche Unterricht auf den Gymnasien hat in den letzten Decennien wie bekannt gar manchen Angriff von den verschiedensten Seiten erfahren; bald hat man verlangt, dass er als unnütz vollständig über Bord geworfen werde, bald hat man seinen Betrieb im einzelnen angefochten. Es kann nimmermehr geläugnet werden, dass die Gymnasien aus den über sie gepflogenen Verhandlungen den gröfsten Gewinn gezogen haben; manche Einseitigkeit in der Behandlung des Unterrichts ist als solche erkannt, manche Verkehrtheit abgestellt worden. Hoffen wir daher, dass auch aus dem neuesten Angriff, von welchem wir unseren Lesern zu berichten haben, eine segensreiche Frucht hervorgehen werde. Derselbe richtet sich diesmal gegen die lateinischen Stilübungen und ist von einer Schulbehörde ausgegangen, von der 'K. Cultministerialabtheilung für die Gelehrten- und Realschulen' in Württemberg. Unser Interesse an dem Vorgehen dieser Behörde wird schon durch die Sache selbst in Anspruch genommen. Wenn auch kaum zu befürchten ist, dass wir durch eine Umgestaltung des Unterrichtes in dem beabsichtigten Sinne direct berührt werden würden, so müsste doch der den Gymnasien eines deutschen Landes zugefügte Schaden als eine Beeinträchtigung der deutschen Bildung überhaupt angesehen werden. Zudem hat es ein anderes Gewicht, wenn eine Behörde Mafsregeln in Aussicht nimmt, als wenn irgend ein pädagogischer Reformer seine Ansichten und Vorschläge vorträgt. Wir halten daher die ganze Angelegenheit der lebendigsten Theilnahme aller Gymnasiallehrer für würdig; denn — nostra res agitur.

Die Württembergische Schulbehörde hat unter dem 31. December 1868 eine Verfügung an die Rectorate erlassen, in welcher von der Ansicht aus, „dass die lateinische Composition wesentlich nur als Hilfsmittel zur Exposition, zum Verständnis lateinischer Texte, insbesondere der classischen Schriftsteller, zu dienen habe, indem mittelst derselben sowohl die Formenlehre tüchtig eingeübt, als auch eine genaue Einsicht in den lateinischen Satzbau im ganzen Umfang der Syntax erzielt werden müsse, weiter aber nicht gegangen, insbesondere eine wirkliche Sicherheit und Fertigkeit im Lateinschreiben, im Gebrauch der lateinischen Sprache zu wissenschaftlicher Darstellung nicht erstrebt werden dürfe" und weiter auf Grund der Thatsache, dass der schriftstellerische Gebrauch des Latein fast ganz aufgehört habe, dass „jeder am liebsten und sichersten in seiner Muttersprache denkt, spricht und schreibt", und dass die Leistungen der Schulen in der lateinischen Composition nicht in dem rechten Verhältnis zu der darauf verwendeten Mühe und

Zeit ständen, die Frage aufgeworfen wird, ob die Schreibübungen nicht „mit etwas veränderter Absicht und mit etwas minderem Zeit- und Kraftaufwand als bisher betrieben werden sollten.“ Die Punkte, über welche die Aeufserung der Rectorate und Lehrerconvente verlangt wird, werden am Schluss dahin formulirt: „1) Ist es gerathen, in den Gelehrtenschulen bezüglich der Fertigkeit in der lateinischen Composition andere und mäfsigere Anforderungen als bisher zu stellen? insbesondere die schriftlichen Uebungen im Latein vorzugsweise aus dem Gesichtspunct der Sicherheit in den grammatischen Formen und Regeln und in Betreff des Stils in möglichst genauem Anschluss an die in der Schule gelesenen lateinischen Texte zu betreiben, dagegen von der Uebersetzung ursprünglich und charakteristisch deutscher, namentlich aber schwierigerer Stücke ins Lateinische abzustehen? 2) Soll in ähnlicher Weise beim Unterricht im Griechischen verfahren, sollen insbesondere die schriftlichen Uebungen im Griechischen auf die Einübung der Grammatik beschränkt werden? 3) Sollen demnach die seitherigen Forderungen bezüglich der Fertigkeit im Lateinischen und Griechischen bei den Concursprüfungen für die niederen Seminarien und Convicte ermäfsigt, beziehungsweise modificirt werden? 4) Soll eine Probe des lateinischen Stils nicht mehr verlangt werden bei der Concursprüfung für das evangelisch-theologische Seminar und das Wilhelmsstift in Tübingen und bei der Maturitätsprüfung?[1]) 5) Sollen im Fall der Bejahung dieser Frage die Uebungen in der lateinischen Composition mit dem zweiten Jahrescurs der Obergymnasien und Seminarien (d. h. nach unserer Bezeichnung mit Ober-Secunda) aufhören? 6) Welche Veränderungen in dem seitherigen Betrieb der lateinischen und griechischen Exposition (d. h. der Lectüre und Interpretation der Schriftsteller) empfehlen sich für den Fall, dass die Fragen 1—5 insgesammt oder theilweise bejaht werden?“

Man sieht aus diesen Fragepunkten, dass die Behörde die Lehrer-Collegien über die Tragweite der „mäfsigeren Anforderungen“ in der lateinischen Composition und der „etwas veränderten Absicht“ ihres Betriebes nicht im unklaren gelassen hat. Wegfall der lateinischen Stilprobe bei den Maturitäts- und Concursprüfungen — Wegfall der lateinischen Stilübungen in den letzten Jahren des Gymnasialunterrichtes — das sind in der That recht handgreifliche Consequenzen der anempfohlenen Ermäfsigung, welche nicht blofs jene grofse Mehrzahl der Schüler, bei welchen, wie der Erlass constatirt, die

---

[1]) Zum Verständnis für unsere Leser bemerken wir, dass die Concursprüfungen in Württemberg Aufnahmeprüfungen für das evangelisch-theologische Seminar und das katholische Wilhelmsstift in Tübingen sind, deren Gegenstände im ganzen dieselben sind wie die der Maturitätsprüfung. Die letztere wird für die Abiturienten aller Gymnasien in Stuttgart abgehalten, nicht wie sonst auf den einzelnen Gymnasien.

Freude an den Schreibübungen mit den Jahren mehr abzunehmen als zu wachsen scheint, sondern auch die Stimmen aus dem Publicum, auf welche sich der Erlass bezieht, mit ungetheiltem Beifall begrüfsen werden.

Es ist bemerkenswerth, dass den Anlass zu diesem Vorgehen der Schulbehörde Prof. Dr. Köchly geboten hat. Von demselben waren 22 den Unterricht in den alten Sprachen betreffende Thesen aufgestellt und von dem pädagogischen Verein Mannheim-Heidelberg besprochen und angenommen worden. Im Herbst 1867 hatte sie sodann die Schulbehörde in Württemberg den niederen Seminarien, Landesgymnasien und Lyceen mit dem Auftrage mitgetheilt, sie zum Gegenstand der Erörterung in den Lehrer-Conferenzen zu machen und über das Ergebnis zu berichten. Nach dem Eingang der Berichte, welche „im allgemeinen keine besonders günstige Aufnahme“ der Thesen bezeugt haben, „ist die Frage von dem Werth und der Bedeutung der lateinischen Composition wichtig genug erschienen, um, nachdem dieselbe schon seit längerer Zeit nicht mehr der Gegenstand amtlicher Behandlung gewesen ist, sie einer näheren Betrachtung zu unterziehen.“ Diese Betrachtung ist enthalten in einem ausführlichen Referate vom 13. Mai 1868, welches als die Begründung des bezeichneten Erlasses anzusehen und wahrscheinlich aus derselben Feder geflossen ist. Das 'Referat' und der 'Erlass' sind in dem 'Correspondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen W.'s 1869 Nr. 1' veröffentlicht worden; mit den Thesen Köchlys liegen sie auch in der oben genannten Schrift des Rector Schmid vor.

Köchlys Ansichten über den altsprachlichen Unterricht auf den Gymnasien sind aus seinen früheren Reformbestrebungen in den Jahren 1846—1848 bekannt; wir finden dieselben zum Theil wenigstens in den Thesen wieder, wie in der 4. und 5., in welchen gefordert wird, dass im Obergymnasium ein organisch in einander greifender Lesecurs der auf die Schule gehörigen Musterschriftsteller einzurichten ist, und dass die Abiturienten die obligatorischen Schulschriftsteller theils ganz theils in gröfseren Partien gelesen haben und in denselben so weit gebracht sein müssen, „dass ihnen die Lectüre derselben in der Regel nicht mehr Mühe, Arbeit und Zeit kostet, als die Lectüre einer deutschen Schrift wissenschaftlichen oder sonst ernsten Inhalts.“ Hinsichtlich der Schreibübungen scheint er indess auf einen etwas anderen Standpunct gekommen zu sein, als der war, von dem er 1846 den Untergang des lateinischen Schreibens in 20 Jahren weissagte und die sämmtlichen Gymnasiallehrer Deutschlands fragte, mit welchem Rechte sie die Blüthe der vaterländischen Jugend zwängen, Kraft, Zeit und Lust an das Schreiben und Sprechen der lateinischen Sprache zu verschwenden, und ihnen durch diese veralteten Uebungen das Verständnis des Alterthums verkümmerten. Jetzt sagt er, dass „die Schreib- und Sprechübungen lediglich den Zweck hätten, die Si-

cherheit in der Grammatik und die Leichtigkeit der Lectüre zu unterstützen" und bestimmt ihr Ziel § 21 dahin, „dass die Abiturienten 1) ein deutsches, nach Phraseologie und Satzbau dem Lateinischen sich anschliefsendes Dictat ohne Grammaticalien lateinisch nachzuschreiben und 2) ein deutsch stilisirtes, jedoch nach Inhalt und Ideenkreis dem Alterthum nicht fern stehendes Uebungsstück oder einen Abschnitt aus einem griechischen Schulprosaiker nicht nur ohne Grammaticalien, sondern auch ohne eigentliche Germanismen in eine einigermafsen lateinische Form umzugestalten im Stande sind." (Die freien Arbeiten, von denen er 1848 erklärt hatte, dass sie als eine Art Liebhaberei gefertigt werden könnten, wie man sich Käfer- und Schmetterlingssammlungen anlege, will er auch jetzt noch in das Ermessen der Lehrer-Conferenz der einzelnen Gymnasien gestellt wissen, nur sollen sie nicht, woran ohnehin heutzutage kaum jemand denkt, als Selbstzweck zu behandeln sein.) Es kann fraglich sein, ob Köchly den Werth der Stilübungen für den Zweck des Verständnisses und der geistigen Bildung überhaupt nicht noch etwas unterschätzt, jedenfalls legt er ihnen eine weit höhere Bedeutung bei als der 'Erlass', welcher sich anschickt, seine frühere Prophezeihung nun, wie wir glauben, gegen seinen Willen zu verwirklichen. Denn die Tendenz desselben ist augenscheinlich, die lateinischen Schreibübungen als Stilübungen auf den Gymnasien gänzlich zu beseitigen. Das 'Referat' sucht dies zu rechtfertigen.

Wir kennen den Namen seines Verfassers nicht und haben keinen Grund an seiner guten Absicht zu zweifeln, so sehr auch manche der aufgestellten Behauptungen der praktischen Erfahrung augenscheinlich widerspricht. Wir sind im Gegentheil anzuerkennen bereit, nicht nur dass in einzelnen Punkten wie in Betreff der metrischen Uebungen und der Extemporalien, in Württemberg Exceptionen genannt, sehr beachtenswerthe Winke gegeben werden, sondern auch, dass die Absicht, die Exposition d. h. das Verständnis der Schriftsteller möglichst zu fördern, alle Billigung verdient. Aber das vorgeschlagene Mittel, diesen Zweck zu erreichen, müssen wir als durchaus verfehlt bezeichnen.

Das Referat constatirt zunächst die Thatsache, dass die Leistungen der Abiturienten im lateinischen Stil und im Verständnis der Schriftsteller im Durchschnitt nur mittelmäfsig seien und doch die im deutschen Aufsatz noch überragten. Es werden die Ergebnisse der letzten 10 Concurs- und Maturitätsprüfungen, bei denen man 9 Censurstufen im Werthe von ½ bis 8 unterscheidet, zusammengestellt; aus der bis auf zwei Decimalstellen berechneten Durchschnittsnote (z. B. bei den Matur.-Pr. in der lateinischen Composition 4, 19, in der mündlichen lateinischen Exposition 4, 47, im deutschen Aufsatz 4, 25) wird das Resultat ermittelt, dass von je 10 Prüfungen in diesen Fächern die Durchschnittsnote immer zwischen 4 und 5 bleibt. Die statistische Rechnung erweist so, was die schul-

männische Erfahrung längst gewusst hat, dass die Mehrzahl der Schüler stets nur ein Mittelmafs in ihren Leistungen erreicht. Jeder denkende Schulmann wird nach den Gründen dieser Erscheinung fragen und wird eben so antworten, wie es Schmid S. 74 ff. thut, auch vor dem Bekenntnis Nos, nos consules desumus nicht zurückschreckend. Aber über die Belehrung, welche das Referat gibt, wird er doch staunen. Weil, so hören wir, zu viel Zeit und Kraft auf die lateinischen Schreib- und Stilübungen verwendet wird, so fehlt beides für die Lectüre und den deutschen Aufsatz; weil die Werthschätzung dieser Uebungen eine ungebührlich grofse ist und für den Schüler durch die nach dem Ausfall derselben bestimmten Locationen und bei der Prüfung durch die 'doppelte Zählung' der in ihnen erlangten 'Noten' fortgehend lebendig erhalten wird, deshalb wird es möglich, die Schülerkraft so weit anzuspannen, dass ihre Schwierigkeiten einigermafsen noch überwunden werden, aber auf Kosten des Verständnisses der Schriftsteller und des Aufsatzes. Die übertriebenen Anforderungen im Stil tragen die Schuld, dass der Austritt aus der Schule für viele auch das Signal wird, den alten Classikern den Abschied zu geben. Deshalb sind die Stilübungen zu blofsen Schreibübungen behufs der Einübung der Formenlehre und Syntax herabzusetzen; man kann sie schon auf den untersten Stufen wesentlich beschränken und für die Sicherheit der Grammatik 'durch Expositionsübungen' sorgen, zu dem Zwecke auch 'etwa vom 4. Jahrescurs an' (d. h. nach unserer Weise zu reden, von Untertertia an) 'sie nach den Ergebnissen der vergleichenden Sprachforschung wieder vornehmen und ein rationelles Verständnis derselben bei den Schülern begründen.' Man wird auf den weiteren Stufen 'das nutzlose Sichvordrängen und Uebergreifen' dieser Uebungen dadurch verhüten, dass man sie wesentlich an die Lectüre anlehnt, indem die Lehrer den Stoff für sie aus derselben selbst componiren und sich für die dazu erforderliche Zeit durch die Verminderung ihrer Correcturlast schadlos halten, da sie es dann 'mit leichteren und gelungneren Arbeiten' zu thun bekommen. Während der beiden ersten Jahre im Ober-Gymnasium (bei uns in Secunda) könnten 'von Zeit zu Zeit Compositionsübungen in der Form von Imitationen vorgenommen werden, in den letzten beiden Jahren (d. h. in Prima) dürften sie überflüssig sein.' Die den Schreib- und Stilübungen entzogene Zeit soll auf den verschiedenen Stufen theils 'auf eine selbständige methodische Gestaltung des deutschen Unterrichtes' theils auf metrische Uebungen, theils und vornehmlich auf die Lectüre verwendet werden. Für die Begründung dieser Vorschläge lesen wir Behauptungen wie diese, dass die Schreibübungen, weiter als bis zur Aneignung der Grammatik angewendet, für das Verständnis der Autoren einen nennenswerthen Ertrag nicht lieferten ('es wird doch wohl niemand behaupten wollen, dass man aus dem Lateinischen gut übersetzen besser durch Componiren lerne als durch Exponiren' S. 32); ferner dass die in

den Stilübungen gebotene fruchtbare Gymnastik des Geistes in gleicher Weise durch die umgekehrte Operation, durch das Uebersetzen aus dem Lateinischen in das Deutsche, geübt werde, ja dass dieses 'insofern mehr Gewinn verspricht, als hier auf den deutschen Ausdruck mehr Nachdenken und Mühe verwendet werden muss als bei dem Uebersetzen ins Lateinische, wo doch das richtige Verständnis des deutschen Ausdrucks wenig Anstrengung (!) kostet' (S. 29) — Behauptungen, welche aus schulmännischer Erfahrung schwerlich geschöpft sein können, so wenig wie die Forderung, dass an Stelle der Exercitien 'fortwährend schriftliche Uebungen im Uebersetzen aus dem Lateinischen angestellt werden müssten', um die Leichtigkeit des Verständnisses zu fördern und den deutschen Stil zu bilden, einem Lehrer praktisch erscheinen wird.

Die Leser kennen damit den Kern der im Referat ausgesprochenen Ansichten und werden nun die Absichten der Schulbehörde zu würdigen wissen. Dr. Schmid hat dagegen die vorliegende Apologie der Stilübungen geschrieben (S. 45—96). Er zeigt in schlagender Weise, welchen Nutzen dieselben für das Verständnis der Schriftsteller und seine Gründlichkeit in sich schliefsen und welchen Einfluss sie nicht blofs auf die logische sondern auch auf die ästhetische Bildung der Jugend zu üben geeignet sind; er thut dar, wie ihre verhältnismäfsige Schwierigkeit ihnen als Bildungsmittel zur Empfehlung gereicht und die unbefriedigenden Leistungen noch keinen Beweis dafür abgeben, dass sie für die Jugend völlig fruchtlos wären; er weist nach, dass die Stilprobe, mit Heiland zu reden, „der untrüglichste Prüfstein sprachlicher Bildung" sei und deshalb überall, wo man Maturitätsprüfungen hat, erfordert wird. Mit besonderem Nachdruck widerlegt er sodann die bereits hervorgehobenen Sätze des Referats, vor allem den behaupteten Causalzusammenhang zwischen der angeblichen „Ueberschätzung der Composition und den ungenügenden Leistungen der Schüler im Exponiren und im deutschen Aufsatz" und würdigt die zur Hebung des Misstandes gemachten Vorschläge. Die Ruhe und Gemessenheit, mit welcher der Verfasser seinen Gegner bestreitet, macht einen durchaus wohlthuenden Eindruck. Der erfahrene Schulmann hat eine volle Einsicht in die vorhandenen Mängel des Unterrichtes; er ist weit entfernt sie zu bedecken oder zu bestreiten, aber er geht den wahren Ursachen derselben, die in der Tiefe ruhen und für welche erst lange und liebevolle Hingabe an das Schulamt das Auge öffnet, mit dem Ernst der auch von uns getheilten Ueberzeugung nach, dass etwaige im Sinne des Referats getroffenen Mafsregeln einen Rückschritt herbeiführen müssen, welcher der Bildung einer ganzen Generation unheilbare Wunden schlüge. Wie wahr ist das, was er S. 76 von jener so genannten Durchschnittsbildung, der Mittelmäfsigkeit sagt, welche auf unsern Schulen grofs gezogen wird, wie treffend spricht er sich S. 87 über die Gründe aus, in Folge deren die Leistungen im Deutschen so oft hinter dem

wünschenswerthen Mafse zurückbleiben. Wir stehen nicht an diese kleine Schrift als das Muster einer würdigen und sachgemäfsen Polemik zu bezeichnen, welche für ein Palladium unserer Gymnasien mit siegenden Gründen eintritt. Möchte sie daher auch in weiteren Kreisen und unter uns reichliche Beachtung finden! Welche Aufnahme sie in Württemberg unter den Fachgenossen gefunden hat, ist uns nicht bekannt geworden; wir unsrestheils sollten meinen, dass, wenn die Lehrer-Collegien jenes Landes diese Stimme ungehört verhallen liefsen und nicht mit ihr für die angefochtenen Stilübungen einmüthig eintreten wollten, dann nicht blofs 'etwas krank sei in dem Schulwesen' dort (S. 89), sondern dass seine Vertreter und Hüter von einer Krankheit befallen seien, welche für die classischen Studien in dem Vaterlande Melanchthons den Untergang nach sich ziehen müsste.

Dr. Schmid erwartet zustimmende Aeufserungen aufserhalb Württembergs; hoffentlich werden sie ihm bald von allen Seiten her zu Theil werden. Wenn die an verschiedenen Orten zusammentretenden Lehrervereine und die Philologenversammlung, wie wir wünschen, ihre Stimmen für den Betrieb der Stilübungen in den Gymnasien erheben, wird der Verfasser des 'Referats' sich vielleicht überzeugen, dass nicht blofs 'die philologischen Lehrer von der strengen Observanz', welche das, wie er irrthümlich glaubt, in Norddeutschland 'nachlassende Abfassen von lateinischen Aufsätzen' vertreten, sondern alle Lehrer, welche von der realen Bedeutung des Alterthums für die Jugend durchdrungen sind und die Einführung derselben in die lebendigen Schätze des Alterthums als Ziel und Aufgabe des Unterrichts ansehen, einstimmend sind in der Verwerfung einer Ansicht, welche dies Ziel durch ein Zurücktreten der Stilübungen zu erreichen sich vermisst. Mützell hat in diesen Blättern 1850 S. 831 ausgesprochen: Je mehr dies geschieht, 'um so ungründlicher und undauerhafter wird das Verständnis der Schriftsteller, um so unsicherer die logische Bildung, um so schwächer die Entwicklung des wissenschaftlichen Geistes, um so mangelhafter die Vorbildung zum Verständnis der Muttersprache und der modernen Cultur werden.' Mit Recht; nicht wirkliche Vertiefung in die Sprache und den Geist der alten Schriftsteller, sondern oberflächliche Dressur, im günstigsten Falle etwa äufserlich angeeignete Routine im Uebersetzen wird das unausbleibliche Ergebnis sein, ein Scheinwesen, das sittlich nicht minder verderblich wirkt als wissenschaftlich.

Wir sind der Zuversicht, dass der württembergische Lehrstand das gute Recht der lateinischen Stilübungen in den Gymnasien mit Erfolg vertreten wird; wir freuen uns sogar des Angriffs, weil er den Anlass giebt, nach dem Wort in der Encyklop. I. S. 830, das Recht des Bestehenden zu revidiren, faules Fleisch auszuschneiden, das Wohlbegründete dagegen mit neuer Zuversicht zu ergreifen und mit klarem Bewusstsein festzuhalten. In diesem Sinne ist die

Abwehr durch Schmid begonnen. Vielleicht erwächst aus dem Streite noch der Vortheil, dass man das, was man dort als 'berechtigte Eigenthümlichkeit' (S. 66) ansieht, einer gründlichen Revision unterwirft und in ernstliche Erwägung nimmt, ob man wohlgethan hat, die Uebungen im freien lateinischen Aufsatz wie die im Lateinsprechen fast gänzlich verschwinden zu lassen und mit Hintansetzung der metrischen Uebungen und der Extemporalien die Stilübungen auf das Exercitium ausschliefslich zu beschränken. Auch wir haben Gelegenheit gehabt, die Leistungen einiger Schulen Württembergs auf diesem Gebiet kennen zu lernen und haben sie achtungswerth gefunden; wir können aber nicht behaupten, dass sie höher standen als die mehrerer uns genau bekannter preufsischer Gymnasien. Es mag sein, dass, wie Schmid sagt, in der energischen Pflege des Exercitiums ein Vorzug liegt, der den Mangel der Aufsätze einigermafsen aufwiegt (S. 68), es kann aber auch sein, dass darin für manchen die Verlockung liegt, den 'Charlatanerien der Stilistik', wie jemand die möglichen Uebertreibungen genannt hat, ein ungebührliches Gewicht beizulegen und dadurch die Stilübungen überhaupt zu discreditiren. Doch dem sei wie ihm wolle; zunächst gilt es das Princip und in ihm den Fortbestand gründlicher classischer Bildung in den Schulen Württembergs überhaupt zu wahren. Dass es gelinge, ist der Wunsch aller Freunde der deutschen Gymnasien.

Berlin. Klix.

Bausteine zur Geschichte der griechisch-römischen Plastik von Dr. C. Friederichs. Düsseldorf bei Buddeus. 1868. 568 S. 8.

Obgleich in wesentlich anderer Weise wie die jüngst in diesen Blättern besprochene Schrift von Conze verfolgt das vorliegende Werk doch den gleichen Zweck, indem es sich bemüht, das Interesse für die alte Kunst über die Kreise der Archäologen von Fach hinauszutragen und in einer Zeit, in der uns durch Ornamente, Photographien, Abgüsse, ja zum Theil durch Verzierungen an Geräthen und Gefäfsen des täglichen Gebrauches mehr wie je zuvor die Anschauung der Antike vor die Augen gerückt wird, dem Freunde des Alterthums das tiefere Verständnis derselben aufzuschliefsen. Die Aufgabe wird für den Verfasser dadurch um so schwieriger, dass er sich ein doppeltes Ziel stellt; einerseits nämlich soll das Werk einen räsonnirenden Katalog zu den Gypsabgüssen des hiesigen neuen Museums bieten, der wie ein eingehender Commentar zu einem alten Schriftsteller durch genaue allseitige Erklärung der einzelnen Werke das Studium der alten Kunst selbst für einen gebildeten Dilettanten belebend und fruchtbar zu machen geeignet

ist, und weil nun das hiesige Museum die Abgüsse der für die Geschichte der antiken Plastik wesentlich bedeutsamen Werke in ziemlicher Vollständigkeit vereinigt, so ist das Buch, das noch überdies einige Lücken des Museums durch Herbeiziehung der Sammlungen in Tegel und im hiesigen Gewerbeinstitut ergänzt, andererseits dazu bestimmt, dadurch, dass es das Vorhandene nicht nach der zufälligen Reihenfolge der Aufstellung bespricht, sondern es durch Einordnung in die verschiedenen Kunstepochen nach seiner historischen Folge vorführt, ein Bild der kunstgeschichtlichen Entwickelung der Plastik im Alterthum zu geben, so dass es auch unabhängig vom Berliner Museum als Handbuch für das Studium antiker Kunst benutzbar wird.

So schwierig nun aber eine solche meines Wissens zum erstenmal versuchte Vereinigung eines Katalogs mit einer Kunstgeschichte ist, um so dankenswerther muss sie erscheinen, weil dadurch der Beschauer statt an der Betrachtung des oft durch den Zufall bunt genug zusammengewürfelten Einzelnen zu haften, gezwungen wird, jedes einzelne Kunstwerk im Flusse der stets sich ändernden Stilentwickelung, im Zusammenhange und Vergleich mit Werken der gleichzeitigen und früheren Kunstepochen anzuschauen und zu beurtheilen. Eine ins Einzelne gehende Kritik darüber jedoch, in wie weit der Verfasser in stilistischer Bestimmung und sachlicher Erklärung Neues und Wesentliches geleistet, liegt der Tendenz dieser Blätter wie dem Referenten ferner und muss der rein archäologischen Beurtheilung vorbehalten bleiben; um so wärmer kann es allen hiesigen wie auswärtigen Fachgenossen empfohlen werden, die ohne specielle Archäologen zu sein, doch nicht blofs auf rein philologische Kritik und Erklärung oder auf die Grammatik sich beschränken wollen, sondern mit dem Referenten der Meinung sind, dass, um in der Jugend Sinn und Liebe fürs Alterthum zu erwecken, eine wenigstens allgemeine Kenntnis aller seiner Culturerscheinungen nöthig ist, vor allem aber Sinn und Verständnis für das, was alle Erscheinungen namentlich des hellenischen Alterthums mit wunderbarer Harmonie durchzieht, für das Schöne, mag es sich nun im wohlgegliederten Bau der Periode, im wohllautenden Rhythmus des Dichterwortes, in der mafsvoll feinen Durchführung eines Dramas mit seinen Charakteren oder in der harmonischen Gliederung und Composition eines Bildwerkes, im feinen Schwung der Linien, in der plastischen Darstellung eines Göttertypus oder in der Symmetrie architektonischer Mafse und Verhältnisse zeigen.

Referent will dadurch der Lösung der erst in neuerer Zeit ventilirten, noch nicht spruchreifen Frage, in wie weit die Archäologie in den Bereich des Gymnasialunterrichts gezogen werden soll, durchaus nicht vorgreifen; Thatsache ist, dass weil auf vielen Universitäten bis in die neueste Zeit, ja zum Theil noch jetzt beim philologischen Studium die Archäologie als ziemlich überflüssige Nebensache behandelt wurde, es augenblicklich nur an verhältnismäfsig

wenigen Anstalten Lehrer giebt, die einen hinlänglichen Ueberblick über die Kunst des Alterthums besitzen, um bei der Lectüre die nicht immer häufige Gelegenheit zu einem Hinweis oder Vergleich passend zu benutzen oder gar eine zufällig vorhandene Abbildung durch Erklärung fruchtbar zu machen. Dem wird nur abgeholfen werden können, wenn auch an solchen Universitäten, in denen nicht wie hier in Berlin grofsartige Museen von selbst zum Studium der alten Kunst einladen, die Studenten energischer von Docenten der reinen Philologie auf die Kunst hingewiesen oder vielleicht gar durch einen im Oberlehrerexamen geforderten Nachweis einer gewissen, wenn auch nicht gerade eingehenden Kenntnis der alten Kunst von vornherein auf die Nothwendigkeit der Beschäftigung mit ihr hingeleitet werden[1]). Da dem aber so ist, so wird es hoffentlich nicht wenige geben, die entweder das früher Versäumte einigermafsen ergänzen, oder wenn sie schon von der Universität Kenntnis und Liebe der alten Kunst mitgebracht, sich gerne mit ihr in weiterer Berührung halten wollen, ohne die Zeit zu finden, sich durch das gelehrte Detail der überdies meist sehr theuren und schwer zugänglichen archäologischen Specialschriften durchzuarbeiten.

Gerade solchen nun muss das vorliegende Buch besonders willkommen sein, nicht etwa, weil man das daraus Gewonnene immer sogleich für den Unterricht verwerthen könnte, sondern weil es dem gebildeten Freund der antiken Plastik einerseits ziemlich alle bedeutenden Werke vorführt, die hier in Deutschland in Abguss und Photographie zur Anschauung zu kommen pflegen, und deren Erklärung er in gewöhnlichen Kunstgeschichten oft vergeblich suchen würde, während ihm die wissenschaftlich archäologischen Fachschriften entweder unbekannt oder nicht zugänglich sind; andrerseits weil der gegebene Commentar, ohne sich in hohle Phrasen zu verlieren oder durch gelehrtes Detail unverständlich zu werden, in klarer leicht verständlicher Weise auf das stilistisch Eigenthümliche und den geistigen wie ästhetischen Inhalt der Werke aufmerksam macht, so dass man dadurch s e h e n und über die Kunstwerke denken lernen kann. Wer hierfür Augen und Sinn hat, und wer die Mühe nicht scheut, den gegebenen Winken folgend in die Sachen sich zu vertiefen — denn das Buch will uns leiten, nicht das Schöne erschöpfend zergliedern, dessen Verständnis immer natürliche Empfänglichkeit und eigene Geistesarbeit voraussetzt — der wird bald genug bei der Lectüre des Homer und Sophokles die Wechselwirkung dieser beiden Seiten der antiken Classicität empfinden lernen und unwillkürlich wird

[1]) Die Forderung eines solchen Nachweises würde mir wenigstens ebenso wünschenswerth erscheinen, wie man mit vollstem Recht eine gewisse Kenntnis der Antiquitäten, der alten Philosophie und der auf dem Gymnasium nie zur Verwendung gelangenden Literatur verlangt.

sich ihm die Gelegenheit bieten, auch im Unterricht durch Vorführung eines plastischen Werkes das Verständnis antiker Poesie zu beleben und Winke fallen zu lassen, die wie der Recensent der Conzeschen Schrift sehr richtig bemerkt, und wie Referent aus eigener Erfahrung bestätigen kann, oft auf die Jugend von der besten und nachhaltigsten Wirkung sind.

Freilich setzt eine solche praktische Verwendung, auf die aber Referent weniger Werth legt, als auf die zum eigenen Bedarf erworbene Einsicht in die alte Kunst, einen gewissen Vorrath von Abbildungen voraus, und hierzu würde ich bei dem jetzt herrschenden völligen Mangel zwar auch die, wenn ich nicht irre, von Friederichs zusammengestellte billige Sammlung antiker Gemmenabgüsse dankbar annehmen, ebenso wie die von Hübner aus ästhetischer Rücksicht bevorzugten Schwefelabdrücke der Münzen, dennoch aber würde ich grofsen, deutlichen, in neuster Zeit ja auch verhältnismäfsig billigen Photographien um deswegen vor beiden den Vorzug geben, weil es vor allem nöthig ist, dass die Schüler die Anschauung und die Erläuterung gleichzeitig empfangen, während der nur zweien oder dreien zugleich sichtbare kleine Abdruck entweder zu zeitraubender ermüdender Wiederholung zwingen, oder an der gröfseren Menge, die bis er zu ihr gelangt, vieles von der Erklärung vergessen hat, ohne wesentlichen Eindruck vorüber gehen würde.

Nach dieser Abschweifung sei eine kurze Charakteristik der Anlage des Werkes gestattet. Der Beschreibung der einzelnen in IX Kunstepochen eingeordneten Werke wird jedesmal eine Charakteristik vorangeschickt, die wahrscheinlich in der Absicht, das auch für die Benutzung im Museum bestimmte Buch nicht zu umfangreich zu machen, sehr kurz ausgefallen ist, nach Ansicht, des Referenten sogar zu kurz; denn wer genauer in die Sache eingeht, wird hierfür doch gezwungen sein, zu andern Kunstgeschichten zu greifen, und wenn der Anfänger dabei zuerst zufällig z. B. auf Overbeck geräth, wird er Mühe haben, sich in den Standpunkt des Verfassers hineinzufinden. Selbst die Unbequemlichkeit einige Bogen mehr mit sich tragen zu müssen, wäre, wenn es der Verfasser nicht vorzog, dem auf mehrere Bände berechneten Werke diese Ueberblicke in einem eigenen Bande voranzuschicken, diesem Uebelstande vorzuziehen gewesen.

Um so zweckmäfsiger ist aber dann die Besprechung der einzelnen Kunstwerke, die bei der ansehnlichen Zahl von 987 Nummern natürlich nicht die Form erschöpfender Abhandlungen annehmen kann, die es aber versteht, für die Hauptwerke ausführlicheren Platz zu gewinnen und meist das für den Laien Wissenswertheste beizubringen. Ueberall werden zuerst die Fundnotizen und die äufsere Geschichte der Werke, bei wichtigeren wie z. B. beim Parthenon auch ausführlicher, angegeben, und dann folgt bei Werken,

die einer modernen Restauration unterzogen sind, die genaue Detailbeschreibung dieser Ergänzungen.

Für die hierauf verwandte Sorgfalt ist Referent dem Verfasser besonders dankbar; denn leider hat der lang gehegte Plan des verdienten Directors dieser Abtheilung, die am Original ergänzten Stellen durch rothe Linien auf den Abgüssen zu bezeichnen, noch nicht zur Ausführung gelangen können, und so fehlte bis dahin bei einem restaurirten Kunstwerk — und darunter sind ja gerade viele der besten — jeder Anhalt dafür, was daran alt, was neu sei; selbst der geübteste Kunstkenner wird sich aber vor einem blofsen Gypsabguss nicht immer auf sein Auge verlassen können; wer aber gar erst sehen und das Schöne der Antike verstehen lernen will, der muss vor allen Dingen wissen, was sicher antik ist, sonst ist für ihn die Betrachtung von sehr zweifelhaftem Werth, denn er läuft Gefahr, sich vom Kopf eines Cellinischen Ganymed oder gar einer Venus Kallipygos sein Ideal zu abstrahiren, oder sich nach einer in Idee und Wesen verdorbenen Figur eine sehr falsche Vorstellung von antiker Composition zu bilden, mindestens aber durch die ungeschickten Linien eines ergänzten Armes oder Gewandes den Geschmack zu verderben. Selbst der Erfahrenere, der vielleicht das Glück gehabt, die Originale zu sehen, wird sich bei der übergrofsen Masse schwerlich immer auf sein Gedächtnis verlassen können, und so kommt denn dieser Nachweis einem von Vielen lange gehegten Wunsche aufs Willkommenste entgegen.

Dankenswerth ferner, namentlich für die, welche mit dem einen oder andern Kunstwerk eingehender sich beschäftigen wollen, ist dann der jedesmal in einer Anmerkung beigefügte Nachweis der hauptsächlichsten Abbildungen, sowie der bedeutendsten einschlagenden Literatur, wobei die Sorgfalt anerkannt werden muss, mit der auch auf Aufsätze in solchen Zeitschriften und Werken aufmerksam gemacht wird, die nur Archäologen von Fach zu Gesicht zu kommen pflegen, so dass der Laie also der Mühe des für ihn in dieser Wissenschaft besonders schwierigen Zusammensuchens der Literatur überhoben ist.

Hierbei finden denn auch bei wichtigeren Werken die entgegenstehenden Ansichten, resp. deren Widerlegung oder die Motivirung der eigenen Ansicht des Verf. und andere gelehrten Notizen ihren Platz. In wie weit der Verf. hierin immer das rechte Mafs getroffen, darüber wird sich streiten lassen. Nichtgelehrte werden sich vielleicht über ein „Zuviel“ beklagen und auch Ref. glaubt, dass der Verf. bisweilen etwas zu weit gegangen[1]), dies ist aber nur selten der Fall und Philologen werden ihm darüber gewiss am

[1]) So z. B. würde die Anmerkung zu den Metopen von Olympia S. 133 doch in eine rein wissenschaftliche Abhandlung zu verweisen sein, die das Wahre untersuchen, nicht wie dies Buch die gefundenen und festgestellten Resultate dem gebildeten Publicum vorführen will.

wenigsten zürnen; mit gröfserem Recht wird man ihm an vielen Stellen ein „Zuwenig" vorwerfen können und zwar hängt das mit der Art und Weise zusammen, die der Verf. bei seinem Hauptzweck, der eigentlichen Kunsterklärung, befolgt.

Er geht dabei von dem höchst anerkennenswerthen Bestreben aus, nicht etwa eine trockene Erklärung durch Namen, etwaige Symbole und eventuelle Zeitbestimmung zu geben, sondern er will die zur Anschauung gebrachte Idee, den Grad, in wie weit es dem Künstler gelungen, diese geistige Idee in der Form auszurücken und mit ihr in Harmonie zu bringen, den anfänglich zum Reineren und Edleren strebenden Fortschritt der ethischen und religiösen Vorstellungen in ihrem Ausdruck durch die Kunst, den wohlthuenden Eindruck den der aus harten, eckigen, unbehülflichen Figuren zur vollendetsten Linien- und Formenharmonie sich aufringende Stil auch in sinnlicher Beziehung macht, in möglichst kurzer und gedrängter Weise den Beschauern vorführen, um so das Kunstwerk, wie es auf sein Gemüth gewirkt hat auch auf das ihre wirken zu lassen. Es ist das eine Aufgabe, die sich kaum lösen lässt, ohne dass man der subjectiven Auffassung einen gewissen Spielraum gewährt; dennoch aber scheint mir der Verf. an vielen Stellen dieser Subjectivität etwas zu sehr nachgegeben zu haben und deswegen werden nicht nur ich, sondern wie ich glaube auch manche Archäologen von Fach in vielen Punkten die Auffassung des Verf. nicht theilen können. Zu einer detaillirten Begründung des Einzelnen ist hier nicht der Ort, auch wird ja billigerweise dem Verf. das Recht nicht bestritten werden können, seine subjective Auffassung auch wenn sie von der Wissenschaft noch nicht recipirt ist, zum Vortrag zu bringen — vielleicht sogar an erster Stelle, obwohl dies bei einem Buche, das sich zunächst an zu bildende Archäologen wendet, denen man vor allem das im Augenblick möglichst allgemein Anerkannte bieten sollte, manches bedenkliche hat — denn ihr bei den wissenschaftlichen Fachgenossen Geltung zu verschaffen, wird dann in Specialschriften seine Aufgabe sein, aber bei einem mehr für Laien bestimmten Werke scheint es geboten, wenn diese Auffassung des Verf. noch allein oder mit bedeutenden Autoritäten in Widerspruch steht, in den Anmerkungen als Gegengewicht die entgegenstehende Ansicht mit kurzer Motivirung gegenüberzustellen; eine Polemik, wie sie statt dessen oft eintritt, kann bei der Kürze, zu der die Anlage des Buches den Verf. freilich zwang, den Anfänger leicht verwirren, jedenfalls ihm nichts nützen, für den Kenner aber, der sie ausführlicher und begründeter verlangt, ist sie ganz überflüssig.

So steht, um das Gesagte wenigstens durch ein Beispiel zu motiviren, der Verf. in der Auffassung des Harpyenmonuments der Ansicht von Curtius sehr schroff gegenüber, freilich wird nun darauf auch in der Anmerkung ziemlich ausführlich Rücksicht genommen, aber so, dass wer die Erklärung von Curtius nicht

selber genauer kennt, sich von ihr und ihrer Berechtigung schwerlich ein Bild machen kann; wer sich aber wie Ref. zu ihr bekennt, wird durch die hier beigebrachten Gegengründe gewiss nicht anderer Ansicht. Ich kann nicht leugnen, dass es mir richtiger erschienen wäre, wenn — was sich auf demselben Raum hätte thun lassen — hier die Auffassung von Curtius knapp und objectiv dargestellt und die Gegengründe in ausführlicherer Motivirung einer andern Gelegenheit aufbehalten wären.

Deshalb dürfte das Buch bei Facharchäologen auf mannigfachen Widerspruch stofsen, indessen so wenig Referent in vielen Einzelheiten dem Verf. beistimmen kann, glaubt er doch, dass der eben besprochene Umstand dem eigentlichen Hauptzweck des Buches keinen wesentlichen Eintrag thut. Wer statt wie sonst die Statue gedankenlos anzustarren, weil er beim besten Willen den Schlüssel nicht fand, der ihm ihr Inneres aufthat, unter Führung des Buches sich gewöhnt, denkend zu sehen und so die Art und Weise lernt, wie man sich den Weg zum tieferen Verständnis bahnen muss, der wird, glaube ich, bald lernen sich von der Subjectivität des Verf. zu emancipiren, und für den Erfahreneren, der das Buch beim Museumsbesuch mehr als willkommene Quelle für das gleichfalls reichlich gebotene Thatsächliche benützt, hat es ohnedies keine Gefahr; und so darf das Buch besonders hiesigen Collegen, denen der Besuch des Museums, worauf es vor allem berechnet ist, freisteht, als ein bequemes, förderndes Hilfsmittel empfohlen werden; und auch Auswärtigen wird es als eine Art archäologisches Lexikon willkommen sein; denn bei der sich noch immer ergänzenden Reichhaltigkeit der hiesigen Sammlung dürfte nie ein Abguss und selten eine Photographie in der Provinz Verbreitung finden, die nicht auch im Museum enthalten und mithin in dem Besuche besprochen wäre.

Es versteht sich von selbst, dass ein genaues sachliches Register das Auffinden der einzelnen Werke leicht möglich macht; da aber hierbei nicht auf die Seitenzahl, sondern auf die laufende Nummer des Buches verwiesen und diese Nummer nicht auf jeder Seite vorgedruckt ist, so wird man bei der Länge solcher Abschnitte zu einem Umherblättern gezwungen, das namentlich im Museum selbst unangenehm ist; bei einer zweiten Auflage wird sich dieser Umstand mit leichter Mühe beseitigen lassen.

Ebenso ermöglichte früher eine vergleichende Zusammenstellung der Nummern des Museums und des Buches beim Besuche selbst die Auffindung jeder gewünschten Statue; seit kurzem hat man indess mit einer Umstellung begonnen, welche die frühere Anordnung völlig verlässt, weil sie theils die Architektur des Gebäudes störte, theils ihrem Zweck, die historische Folge der Stilentwickelung einzuhalten, doch nicht ganz entsprechen konnte; statt dessen scheint man jetzt die gleichen Darstellungsobjecte möglichst zusammenbringen zu wollen, so dass der

Beschauer sämmtliche Apollo-, Dianen-, Aphroditenstatuen mit einem Blick überschauend zu einer lehrreichen Vergleichung angeregt werden muss.

Hierdurch wird sich der verdiente Urheber dieser Anordnung gewiss den ungetheiltesten Dank aller Kunstfreunde erwerben, mit Einschluss selbst der Besitzer unseres Buches, denn obwohl dadurch für den Augenblick die gegebene Nummer vergleichung unbrauchbar wird, hat sich doch schon die Verlagsbuchhandlung bereit erklärt, nach Beendigung der Umstellung sofort einen neuen Carton nachzuliefern.

Berlin. F. Häcker.

Einführung in das Studium des Mittelhochdeutschen. Zum Selbstunterricht für jeden Gebildeten. Von Dr. Julius Zupitza. Oppeln. Verlag von A. Reisewitz. 1868.

Das in der Gegenwart auf so erfreuliche Weise sich steigernde Interesse an den Schätzen unserer mhd. Literatur hat zu verschiedenen Mitteln Veranlassung gegeben, durch welche der Zugang zu ihrem Genusse möglichst bequem und angenehm gemacht werden soll. Die Herausgeber der bei Brockhaus erscheinenden Reihe mhd. Classiker wollen nach des jüngst verstorbenen Fr. Pfeiffers Absicht dies erreichen, indem sie zu jeder an sich nicht sogleieh verständlichen Stelle die Deutung ohne weiteres geben, wodurch sie zwar ein Verständnis, aber auf höchst mechanische Weise erreichen. Man wird zugeben, dass jemand einen ganzen derartigen Band durchgelesen haben kann, ohne eine sichere Kenntnis unserer mhd. Sprache gewonnen zu haben. Wie vielfach nun auch diese Ausgaben gekauft und aufgelegt werden mögen, sie verdienen dennoch die Misbilligung, mit welcher die Wissenschaft sie wiederholt verurtheilt hat. Einen anderen Weg schlägt in dem oben genannten Werke Herr Dr. Zupitza, ein fleifsiger Schüler Müllenhofs und Privatdocent an der Universität zu Breslau, ein, indem er seinen Leser unmittelbar an die VI. Aventiure des Nibelungenliedes heranführt und nun Wort für Wort genau nach allen Richtungen hin analysirend ihn am lebendigen Beispiel allgemach mit allen Erscheinungen und Gesetzen der alten Sprache bekannt macht. Was der sich selbst unterrichtende sonst an den verschiedensten Stellen der Grammatik und des Lexikons mühsam und mit zweifelhaftem Erfolge zusammen suchen muss, das wird ihm hier bequem, vollständig und verständlichst beisammen dargeboten, und wer nun den an 42 Strophen geknüpften Stoff dieses Büchleins gründlich durchgemacht und sich angeeignet hat, der ist hinreichend ausgerüstet, um dann selbständig die Lectüre jedes mhd. Werkes zu

unternehmen. Ohne Zweifel wird darum die Arbeit des Herrn Dr. Zupitza namentlich allen Lehrern willkommen sein, die versäumtes nachholen und ohne das lebendige Wort fremder Unterweisung sich in diesen Gegenstand einführen, oder mangelhafte und oberflächliche Studien ergänzen wollen.

Doch hat das Werkchen auch wohl noch einen anderen, wenn auch nicht ausgesprochenen Zweck. Sollte Herr Dr. Zupitza nicht auch die Absicht gehabt haben, in demselben ein Vorbild zu geben, wie sich auf unseren höheren Schulen der Unterricht im Mittelhochdeutschen in ebenso bequemer als gründlicher Weise einrichten lasse, in welcher die auf den höheren Stufen so gewöhnliche Unlust sich mit elementar-grammatischen Dingen befassen zu müssen, aufs leichteste überwunden werden könne? Der Unterzeichnete hält dies auf diesem Wege sehr wohl erreichbar. Die Menge und der Wechsel der verschiedenartigsten neuen sprachlichen Erscheinungen, die dem Schüler so rasch nach einander vorgeführt werden, können ihres Reizes nicht leicht verfehlen und die Erfolge dieser von einem eifrigen und geschickten Lehrer gehandhabten Methode gar nicht ausbleiben. Darum sei das Büchlein auch aus dieser Rücksicht der Aufmerksamkeit der Lehrer des Deutschen bestens empfohlen.

Breslau. Palm.

Geschichte der deutschen Nationalliteratur. Zum Gebrauche an höheren Unterrichtsanstalten bearbeitet von Dr. H. Kluge, Prof. am Gymn. zu Altenburg. Altenburg 1869. 8. VIII u. 168 S.

Der Verfasser, gestützt auf zwölfjährige Erfahrungen als Lehrer der deutschen Literatur an einer gelehrten Schule, unternimmt es hier, ein Lehrbuch zu schreiben, das auf erschöpfende Vollständigkeit Verzicht leistend sich vor allem auf die Bedürfnisse der Schule beschränkt. Dasselbe will zunächst dem Schüler dazu verhelfen, dass er im allgemeinen den Entwickelungsgang überschaue, den die deutsche Literatur genommen hat. Vor allem aber hat er sich die Aufgabe gestellt, die Jugend mit den classischen Werken unseres Volkes bekannt zu machen. Es fehlen daher in diesem Buche hunderte von Namen, die in anderen Werken stehen, dafür werden aber die bedeutenderen Erscheinungen aus den beiden Blütheperioden unserer Literatur um so eingehender besprochen. In der älteren Zeit verweilt dasselbe am längsten beim Nibelungenliede, Gudrun, Parzival, Walther von der Vogelweide; in der neueren bei Klopstock, Wieland, Lessing, Herder, Göthe, Schiller. — Sollte trotz der geübten Beschränkung das Buch vielleicht für manchen Lehrer noch mehr enthalten als er im Unterricht brauchen kann,

so wird derselbe bei der Uebersichtlichkeit des Ganzen je nach Bedürfnis eine mehr oder weniger begrenzte Auswahl treffen können. Gewiss aber wird die Mehrzahl der Lehrer auch darauf Gewicht legen, dass die Jugend angeleitet werde, die eine oder die andere classische Dichtung, zu deren Lectüre im Unterrichte die Zeit mangelt, privatim zu lesen. Für diesen Zweck sollen die im Buche enthaltenen Angaben ein Wegweiser sein, sie sollen dem Schüler das Verständnis erleichtern, ihn aber auch zur Selbstthätigkeit anregen."

Von einem gewissen pädagogischen Standpunkt wird gegen eine solche Auffassung des Zieles nichts einzuwenden sein. Der deutsche Unterricht an den Gymnasien, der nun doch wohl überall als ein integrirender Theil ihres gesammten Unterrichtsplans gelten darf, leidet noch häufig genug an einer so zu sagen jugendlichen Unklarheit der Methode, aber noch mehr an einer bedenklichen Verworrenheit der Ansichten über das Maſs des zu bewältigenden Lehrstoffes. So lange hierin keine Klarheit und Uebereinstimmung erzielt wird, wie es im Bereiche der meisten anderen Unterrichtsgegenstände schon geschehen ist und auch hier geschehen muss, wird die Discussion über eine praktische Leistung auf diesem Felde, also auch über ein neues Lehrbuch, selbstverständlich den Charakter einer Prinzipienfrage annehmen. In diesem Sinne ist der pädagogische Standpunkt, den dieses Lehrbuch vertritt, in unseren Augen zwar ein vollkommen berechtigter, aber es ist zuzugeben, dass er keineswegs auf allgemeine Anerkennung Anspruch erheben darf. Doch sind wir der Ueberzeugung, dass seine praktische Durchführung in der vorliegenden Arbeit ihm auch in weiteren Kreisen der Fachgenossen zur besten Empfehlung gereichen wird.

Ohne die Selbstthätigkeit des Lehrers überflüssig machen zu wollen, hat es der Verfasser verstanden, eine belebte Darstellung jener hervorragenden literarischen Erscheinungen zu geben, auf deren tieferes Verständnis er hauptsächlich abzielt. Der Lernende wird sich nicht bloſs nothdürftig, sondern bequem mit dem Buche allein behelfen können, falls ihm kein wirklich befähigter Lehrer zur Seite steht. Ist dies der Fall, und wir hoffen dass es möglichst häufig sein werde, so erhält die häusliche Repetition des Lehrvortrags hier eine nach unserer Ansicht viel wirksamere Grundlage, als sie die trockenen Ueberschriften, Zahlen und Namen der meisten Compendien gewähren. Und doch ist auch die Gefahr nach der anderen Seite hin abgeschnitten, die eintreten würde, wollte man den Schülern etwa Kobersteins oder Wackernagels Literaturgeschichten in die Hand geben, wo sie durch die Masse eines Details verwirrt und erdrückt werden, auf welches der mündliche Unterricht unmöglich Rücksicht nehmen kann. Deshalb stehen wir nicht an zu erklären, dass uns dieses bescheiden auftretende Lehrbuch eine recht tüchtige praktische Leistung zu sein scheint. Und mehr beansprucht es auch nicht. Es versteht sich von selbst, dass

die wissenschaftliche Vorbildung des Verfassers eine ausreichende ist, aber es soll hier kein eigentlich wissenschaftlicher Beitrag zur deutschen Literaturgeschichte gegeben werden. Demgemäfs ist im Durchschnitt nur das Material benutzt, was nach dem gegenwärtigen Stand der Forschung als einigermafsen sicher gestellt gelten darf. Wir verweisen als Beleg dafür auf die Auseinandersetzung der Nibelungen-Controverse, die vom Standpunkte dieses Buches nicht umgangen werden konnte. Sie ist mit lobenswerther Klarheit, Präcision und Enthaltsamkeit und doch zugleich mit festem eigenem Urtheil gegeben und muss deshalb vollkommen zweckentsprechend genannt werden. Aber auch die mafsvoll geübte ästhetische Beurtheilung der verschiedensten Erzeugnisse unserer älteren und neueren Literatur zeugt überall von einer gründlichen Beherrschung des Stoffes, einer liebevollen Wärme und feinem Tacte, wodurch die Gefahr beseitigt ist, dass die Lernenden zu oberflächlich räsonnirenden verbildet werden.

Breslau. Rückert.

Abriss der Geschichte der preufsischen Monarchie von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart. Von Dr. Ludwig Stacke. Oldenburg. Druck und Verlag von Gerhard Stalling. 1868. VI u. 110 S. 8.

Der Verfasser, bekannt durch seine „Erzählungen aus der neuen Geschichte" so wie durch seine „Geschichte der französischen Revolution und des Kaiserthums Napoleons I" hat mit dem vorliegenden Lehrbuche einem Schulbedürfnisse zu genügen gesucht. Er ging von der Ansicht aus, dass der Unterricht in der Geschichte Preufsens in Folge der durch die Kriegsereignisse im Jahr 1866 erfolgten Machtausdehnung dieses Staates auch an den Lehranstalten der neuerworbenen Landestheile Eingang finden werde, und wollte deshalb in einem kurzen Abriss die Geschichte dieses Grofsstaates zusammenfassen, „auf dem allein die Zukunft Deutschlands beruht." Er hat mit Benutzung der Werke von Hahn, F. Schmidt, Pierson u. a. m. in zweckgemäfser Weise die ältere Zeit kurz, die seit der Erhebung Preufsens zum Königthume ausführlich behandelt. Die Darstellung der Begebenheiten ist fortgeführt bis zu dem Zeitpunkt, in welchem die Verfassung des norddeutschen Bundes in Kraft getreten. Die Erzählung, in gewandter, zusammenhängender Sprache vorgetragen, ist geeignet, dem Schüler die Lectüre angenehm zu machen. Referent würde, obwohl wir an Lehrbüchern, welche die preufsische Geschichte behandeln, keinen Mangel haben, auch dies Buch besonders für Schüler

der mittleren Classen, in welchen die Geschichte unseres Staates Lehrgegenstand ist, als passendes Hilfsmittel zur Repetition empfehlen.

Schweidnitz. J. Schmidt.

Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der deutschen Geschichte. (Pensum der Tertia.) Von Dr. Gottfried Eckertz, Oberlehrer am königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Köln. Mainz. C. G. Kunzes Nachfolger. VI u. 238 S. 8.

Die Verlagsbuchhandlung, in welcher das vorliegende Buch erschienen, hat in drei verschiedenen Hilfsbüchern ein Ganzes hergestellt, welches den Bedürfnissen sämmtlicher Classen in preufsischen Gymnasien und Realschulen Rechnung tragen soll. Der Geschichtsunterricht zerfällt in einen zweifachen Cursus; der untere umfasst die Classen Quarta und Tertia, der obere Secunda und Prima. Für den letzteren, welcher auf 4 Jahre berechnet ist, wird bestimmt das „Historische Hilfsbuch für die oberen Classen von Gymnasien und Realschulen," welches Dr. Herbst, Propst und Director des Gymnasiums Unser lieben Frauen zu Magdeburg herausgegeben hat. In dem unteren Geschichtscursus ist der Stoff gewöhnlich so vertheilt, dass in Quarta die alte Geschichte, in Tertia in zwei Jahrgängen die deutsche und die preufsisch-brandenburgische Geschichte die Lehrobjecte bilden. Das Lehrpensum der Quarta hat Dr. O. Jäger, Director des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und der Realschule 1. Ordnung, in seinem „Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der alten Geschichte" bearbeitet, für das Lehrpensum der Tertia soll das Buch von G. Eckertz, welches die deutsche Geschichte behandelt, dienen. Die Lücke, welche nach dem Erscheinen der Geschichtsbücher von Herbst und Jäger zwischen den oberen Classen und der Quarta noch vorhanden war, würde vollständig ausgefüllt worden sein, wenn der Verfasser zugleich die brandenburgisch-preufsische Geschichte in etwas ausführlicherer Behandlung in die Darstellung verwebt hätte. So bleibt auf Grund des Lehrplanes für die preufsischen Gymnasien vom 7. Januar 1856 immer noch eine Lücke zu ergänzen, die durch die chronologischen Uebersichten, welche eingeschaltet sind, nicht ganz ausgefüllt wird. Nach einem der Grundsätze, welche Dr. Herbst, der Verfasser des historischen Hilfsbuches für die oberen Classen, aufgestellt hat, „soll das Hilfsbuch formell zum ausführenden Vortrage des Lehrers sich verhalten wie ein Excerpt zum vollständigen Texte. Es soll als Grundlage der Repetition eine ausreichende Rückerinnerung an die Geschichtserzählung sein, für diesen Zweck

verständlich genug, ohne für sich etwas vorstellen oder darstellen zu wollen." Er verlangt daher, dass die Form in der Mitte stehe zwischen dem Tone einer Geschichtstabelle und einer zusammenhängenden Erzählung. Eckertz entschuldigt sich, dass er in dem von ihm verfassten Hilfsbuche nicht ganz jenem Grundsatze, den schon Jäger in seiner Darstellung der Begebenheiten nicht habe adoptiren können, gefolgt sei. Referent mufs gestehen, dass er dem Verfasser daraus gar keinen Vorwurf machen kann; im Gegentheil erscheint ihm die Darstellung noch zu fragmentarisch, als dass der in der Vorrede angedeutete Zweck, den Zögling für die Kenntnis der Geschichte seines Volkes und seiner Vorfahren mit Begeisterung zu erfüllen, erreicht werden kann. Referent ist der Ansicht, dass der Zögling nur dann mit Lust und Liebe an die Repetition des Geschichtspensums gehen wird, wenn das Lehrbuch in leicht fasslicher zusammenhängender Erzählung den Vortrag des Lehrers in der Kürze recapitulirt. Man wende nicht ein, dass der Lehrer dadurch gleichsam entbehrlich gemacht werde. Dem Lehrer bleibt immer noch die Aufgabe, die Erzählung weiter auszuführen, ins Detail einzugehen und durch das belebende Wort in dem Zöglinge Interesse für den Gegenstand zu erregen. — Die Darstellung umfasst selbst die folgenreichen Begebenheiten der jüngsten Zeit, welche die Bildung des norddeutschen Bundes herbeigeführt haben. Die Uebersicht über den Stoff wird erleichtert durch die chronologischen Tabellen, mit welchen jeder Abschnitt abschliefst. Die Geschichte der Entwickelung des religiösen Lebens ist ganz objectiv gehalten. Es unterliegt wohl keinem Zweifel, dass dies Buch in denselben Anstalten Eingang finden werde, in welchen die Lehrbücher von Herbst und Jäger eingeführt worden sind.

Schweidnitz. J. Schmidt.

Geschichts-Tabellen für Schüler der oberen Classen auf Gymnasien. Zusammengestellt von Carl Aumann. Erster Theil. Tabellarische Uebersicht der allgemeinen Geschichte. Breslau 1867. Verlag von E. Morgenstern. VII u. 352 S. 8.

Es ist zu bedauern, dass der Verfasser des Buches nicht in einer Vorrede seine pädagogischen Ansichten hinsichtlich des Geschichtsunterrichts ausgesprochen hat. Aus dem Titel ist zu entnehmen, dass dasselbe für Zöglinge der oberen Gymnasialclassen als Handbuch bestimmt ist; aber gerade dazu eignet sich dasselbe nach meiner Ansicht ganz und gar nicht. Chronologische Tabellen für den Geschichtsunterricht dürfen nach meinem Dafürhalten nur das Material darbieten, das der Schüler am Abschluss des Schulunterrichts vollständig beherrschen muss; in dem vorliegenden Buche hingegen findet sich eine massenhafte Anhäufung des Stoffes

nicht blofs aus der politischen, sondern auch aus den verschiedensten Zweigen der Culturgeschichte; auch ist die Literatur der Geschichte selbst mit in Betracht gezogen worden. Ich will hierbei nur auf einige Punkte aufmerksam machen. Die orientalische Geschichte nimmt 26 Seiten ein. Dabei sind nicht blofs die einzelnen Dynastien und die Stammtafeln ihrer Herrscher, sondern bei jedem der Völker, deren Geschichte berücksichtigt worden, auch die Quellen und Handbücher namhaft gemacht worden. Bei der griechischen Geschichte werden aufser der griechischen Literatur und Kunst ausführlich behandelt die griechische Plastik, die Handbücher für diesen Zweig des Geschichtsunterrichts; aufserdem ist eine genealogisch - mythologische Tabelle so wie der griechische Festcalender mitgetheilt. Bei der Geschichte des Mittelalters erhalten wir unter anderm Aufschluss über die verschiedenen ketzerischen Richtungen in der katholischen Kirche, über die heiligen Feste und Zeiten derselben, eine chronologische Uebersicht der bekanntesten Bisthümer, ein Verzeichnis sämmtlicher katholischer Bisthümer in den verschiedenen Erdtheilen, wobei auch schon auf einen in Berlin zu begründenden Bischofssitz hingedeutet wird; speciell namhaft gemacht werden die verschiedenen geistlichen Orden in der christlichen Kirche u. s. w. Bei der neueren Geschichte werden die Verfassungen der einzelnen Staaten, die verschiedenen Erfindungen, welche einen Fortschritt in der Cultur bezeichnen, namhaft gemacht, die einzelnen Zweige der Literatur, eben so die der Kunstgeschichte in zahlreichen Notizen behandelt und die Parteiungen und Spaltungen unter den Reformatoren ausführlich durchgenommen. Somit kann Referent diese mit Fleifs bearbeitete Zusammenstellung wohl den Lehrern zum Nachschlagen, nicht aber den Schülern als Handbuch empfehlen. Der Verfasser hat seine Arbeit seinem ehemaligen Lehrer, dem Director des katholischen Gymnasiums in Grofs-Glogau, Herrn Dr. Wentzel, gewidmet. Die zweite zu erwartende Abtheilung soll die nach alten und neueren Quellen und Forschungen bearbeitete Zusammenstellung der Regenten aller Zeiten und Nationen, der Anhang einen vollständigen Abriss der preufsischen Geschichte enthalten.

Schweidnitz. J. Schmidt.

Geographisches Jahrbuch, I. Band 1866, II. Band 1868, unter Mitwirkung von A. Auwers, J. J. Bæyer, Herm. Berghaus, E. Debes, H. W. Dove, A. Fabricius, A. Grisebach, G. A. v. Klöden, Friedr. Müller, A. Petermann, K. v. Scherzer, R. v. Schlagintweit, L. K. Schmarda, F. R. Seligmann, E. v. Sydow, C. Vogel herausgegeben von E. Behm, Mitarbeiter von Petermanns geograph. Mittheilungen. Gotha. Justus Perthes. (Jeder Band 2⅔ Thlr.)

Schon der erste Band des vorliegenden Jahrbuchs hatte sich des ungetheilten Beifalls aller Freunde der geographischen Wissen-

schaft, sich der allseitigen Anerkennung in der Presse zu erfreuen; der zweite ist dem ersten vollkommen ebenbürtig. Die gediegenen Leistungen des umsichtigen Herrn Herausgebers, die Namen seiner Mitarbeiter verbürgen die Trefflichkeit der verschiedenen in dem Jahrbuche niedergelegten Arbeiten. Es bildet dasselbe jetzt schon ein wohlgefülltes Rüsthaus, aus welchem die verschiedenen Zweige der Geographie und Statistik eine Fülle von Materialien entnehmen können, und verspricht durch seine in Aussicht gestellten fortlaufend sich ergänzenden, vervollständigenden und berichtigenden Fortsetzungen dies noch in umfassenderer Weise zu werden. Es zeigt sich in diesem Werke wieder einmal, was deutscher Fleifs und deutsche Wissenschaftlichkeit zu leisten im Stande ist; das Ausland hat nichts aufzuweisen, was sich mit Behms Jahrbuch messen könnte.

Zwei Aufgaben sind es hauptsächlich, welche das Werk zu lösen trachtet.

Die eine Hauptaufgabe ist, die für die Geographie wichtigsten Zahlenangaben nach den sichersten und neuesten Quellen zusammenzustellen und dadurch einen periodisch erneuerten und berichtigten Nachtrag zu allen geographischen Handbüchern zu bilden. Es kommen dem Jahrbuche hierbei die reichen Hilfsmittel und ausgebreiteten Verbindungen der Perthesschen Anstalt sowie die bereitwillige Unterstützung von Seiten der statistischen Bureaux und vieler einzelner Fachgelehrten zu gute. Als streng durchgeführtes Princip wurde bei der Publication dieser numerischen Daten die Begründung jeder Zahl oder der Nachweis der Quellen festgehalten, dessen Mangel die ohnehin rasch veraltenden Zahlenangaben in den geographischen Hilfs- und Lehrbüchern zum grofsen Theil werthlos macht. Die Abtheilung „Geographische Zahlennachweise" bietet bis jetzt (Bd. I. S. 21—337; Bd. II. S. 17—167) folgendes.

Areal und Bevölkerung aller Länder der Erde. Von Dr. E. Behm.

Gebiets-Veränderungen (mit dem Wortlaut der betreffenden Verträge u. s. w.), Zählungen und Schätzungen aus dem Jahre 1866 und 1867. Von Dr. E. Behm.

Vergleichende Tabellen über die Bewegung der Bevölkerung in verschiedenen Ländern Europa's.

Volkszahl der Orte, welche mehr als 2000 Einwohner haben, mit Nachträgen im II. Bande.

Ortsbevölkerung von Australien, Polynesien, Afrika und einigen Theilen von Amerika.

Volkszahl der Städte der Erde mit mehr als 100000 Einwohnern.

Volkszahl der Städte Europa's mit mehr als 50000 Einwohnern.

Vergleichendes über London, Paris, Berlin und Wien.

Geographische Länge und Breite der Sternwarten, mit Berichtigungen im II. Bande. Von Dr. Auwers, Mitglied der Akademie der Wissenschaften in Berlin.

Höhentafel von 100 bekannteren Gebirgsgruppen der Erde, besonders der Alpen. Von Herm. Berghaus.

Die in der Himalaya-Kette bis jetzt gemessenen Gipfel. Von Prof. Rob. v. Schlagintweit.

Das Sudetenland, eine orographische Skizze. Von Oberstlieutenant E. v. Sydow.

Verzeichnis von Landseen mit Angabe ihrer Höhenlage, Ausdehnung und Tiefe. Von Prof. Dr. G. A. v. Klöden.

Verzeichnis von Flüssen mit Angabe der Gröſse der Stromgebiete, der Länge, des Gefälles und der Schiffbarkeit. Von demselben.

Fünftägige Wärmemittel für 100 Stationen. Von Geh. Rath Prof. Dr. H. W. Dove.

Die zweite Hauptaufgabe des Jahrbuchs besteht darin, die Fortschritte der Erdkunde periodisch aufzuzeichnen. Die Lösung derselben geschieht nicht etwa durch Referate über das im abgelaufenen Jahre in der Geographie geleistete, wie sie z. B. in den Jahresberichten von den Vorständen der Londoner und Petersburger geographischen Gesellschaft, sowie von Vivien de Saint Martin (l'Année géographique, Bd. I—VI. Paris 1863—1868) publicirt werden, sondern durch eine Reihe von Abhandlungen von Fachmännern der verschiedenen geographischen Disciplinen und zwar im I. Bd. Abhandlungen über den gegenwärtigen Standpunkt der geographischen Wissenschaften, im II. Bd. solche über die Fortschritte derselben. „Es setzt sich näm-„lich, wie der Herausgeber im Vorwort des I. Bandes sagt, die Geo-„graphie aus so vielen Zweigen der Wissenschaft zusammen, dass „ein Einzelner sich unmöglich ihres ganzen Gebietes bemeistern „kann und nur eine Vereinigung von Männern verschiedener Fächer „im Stande sein wird, nach allen Richtungen befriedigende Jah-„resberichte zu liefern. Die Redaction hat das Glück gehabt, eine „glänzende Reihe von Gelehrten dafür zu gewinnen. Auf solche „Weise werden alle Zweige der Geographie gleichberechtigt neben-„einander Berücksichtigung finden, während bisher stets einzelne „auf Kosten der anderen bevorzugt waren. Man darf wohl sicher „hoffen, dass diese Jahresberichte eine Fülle von Belehrung in die „weitesten Kreise ausstrahlen und in hohem Grade anregend auf „den weiteren Gang der Wissenschaft Einfluss üben werden."

Die einzelnen Abhandlungen dieser wichtigen Abtheilung sind (Bd. I. S. 338—600; Bd. II. S. 168—479) folgende:

Ueber den gegenwärtigen Standpunkt und über die Fortschritte der Gradmessung. Von General-Lieutenant Dr. J. J. Bæyer in Berlin.

Drei Kartenklippen. Geographisch-kartographische

Betrachtung von E. v. Sydow in Berlin. Dazu Uebersicht der neuesten topographischen Specialkarten europäischer Länder. Von demselben, und Notiz über den kartographischen Standpunkt der Erde. Von Prof. Dr. A. Petermann in Gotha.

Der gegenwärtige Standpunkt der Geographie der Pflanzen und Bericht über die Fortschritte in derselben. Von Hofr. Prof. Dr. Grisebach in Göttingen.

Die Thiergeographie und ihre Aufgabe, und Bericht über die Fortschritte unserer Kenntnis von der Verbreitung der Thiere. Von Prof. Dr. L. K. Schmarda in Wien.

Die Menschenracen, und Bericht über die Fortschritte der Racenlehre. Von Prof. Dr. F. R. Seligmann in Wien.

Linguistische Ethnographie, und Entwurf eines Systems derselben. Vom Bibliothekar Prof. Dr. Friedr. Müller in Wien.

Bevölkerungsstatistik, und Bericht über deren Fortschritte. Von A. Fabricius, Grofsherz. Hess. Obersteuerrath u. s. w.

Einige Mittheilungen über den Welthandel und die wichtigsten Verkehrsmittel. Von Dr. K. v. Scherzer in Wien.

Die in den Jahren 1865 und 1866 eröffneten Eisenbahnen auf dem europäischen Continent. Von C. Vogel in Gotha.

Einiges über geographische Reisen, Gesellschaften und Publicationen, und die bedeutendsten geographischen Reisen in den Jahren 1866 und 1867 nebst Notizen über die geographischen Gesellschaften und Publicationen. Von Dr. E. Behm.

Aufser diesen beiden Hauptabtheilungen enthält das Jahrbuch unter der Ueberschrift „Geographische Zeitrechnung" (Bd. I. S. 1—20, Bd. II. S. 1—17) geographische Ephemeriden (d. i. nach den Tagen des Jahres geordnete Daten aus der Geschichte der Geographie); Notizen über die Zeitrechnung verschiedener Völker; Zeitunterschied an 366 Orten der Erde; Tafeln für die Tageslängen. Von Dr. A. Auwers.

In der vierten Abtheilung endlich bietet das Jahrbuch (Bd. I. S. I-CIX, Bd. II. S. I-CXIV) eine Reihe geographischer Hilfstabellen bearbeitet von E. Debes in Gotha. So die Fufs-, Meilen- und Flächenmafse der verschiedenen Länder mit einer Einleitung über das Metersystem und mit Reductionstafeln; eine Vergleichung der Längen von Ferro, Paris und Greenwich (nebst Diagramme); Tabellen zur Verwandlung von Bogenmafs in Zeitmafs und umgekehrt; Tabellen zur gegenseitigen Verwandlung der Thermometerscalen von Fahrenheit, Celsius und Réaumur; die Benennung der Compasstriche in verschiedenen Sprachen (nebst 2 Abbildungen).

Diese Hilfstabellen, die etwa 30,000 berechnete Zahlen enthalten und ihr Verdienst hauptsächlich in der Zuverlässigkeit und Genauigkeit der angegebenen Werthe und Vergleichungen suchen,

werden nicht nur dem Geographen, sondern auch manchem andern sehr willkommen sein.

Sind die beiden letztgenannten Abtheilungen, so wie die erst erwähnten „Geographischen Zahlennachweise“, hauptsächlich nur zum Nachschlagen benutzbar, so bietet dagegen die zweite Hauptabtheilung „Gegenwärtiger Standpunkt und Fortschritte der geographischen Wissenschaften“ in ihren verschiedenen Abhandlungen nicht nur reichlichen Stoff für eingehende Studien, sondern zugleich auch eine unterhaltende Lecture.

So ist denn das Jahrbuch ebensowohl ein unentbehrliches Repertorium für alle Geographen und Freunde der Erdkunde, wie ein Buch, welches bei seiner aufserordentlichen Vielseitigkeit und Reichhaltigkeit kein Gebildeter unbefriedigt aus der Hand legen wird. Das Werk allseits zu empfehlen fühlt sich Referent um so mehr gedrungen, als es ihm mannigfaltige Belehrung und während zweier Jahre bei verschiedenen Arbeiten grofse Erleichterung geboten hat.

Einer der wesentlichsten Vorzüge des Jahrbuchs ist seine Correctheit. Dass in einem Werke, welches eine so enorme Menge von Daten umfasst, hier und da ein Versehen mit unter läuft, darf nicht Wunder nehmen. Zunächst macht Referent auf einige Druckfehler aufmerksam. Bd. I. S. 52 sind für die Knukesische Statthalterschaft 4,157715 Einw. angegeben, während die Summirung der einzelnen Posten 4,157517 ergiebt, d. i. die Zahl, welche sich in der hierbei benutzten Arbeit von Stebnitzky in Petermanns geographischen Mittheilungen 1860 findet. Was es in Bd. II. S. 53 mit der Zahl 4,157917, die auch in das Gothaische Taschenbuch für 1869 übergegangen ist, für eine Bewandtnis hat, ist dem Referenten unbekannt. — Bd. I. S. 56 steht (wie im Gothaischen Taschenbuch seit 1863 und noch 1869) „Gebiet der Orenburgischen Kirgisen 17355,24 Q.M.“ anstatt 17255,24 oder genauer 17255,30 Q.M., wie die Reduction der 834894 Q. Werst (48,33478 = 1 Q.M.) und die Generalsumme der aufgeführten sibirischen Gouvernements und Gebiete ergiebt (Vgl. Petermann's Mittheilungen 1860 S. 65.). In Bd. I. S. 74 ist in der Generalsumme 6322,02 anstatt 63,22 Q.M. zu lesen und S. 121 Anm. 3 lese man SO. statt SW., S. 123 Potosí statt Potosé, S. 125 San Luis für San Louis; Bd. II. S. 141 Melnik statt Melnek. In der Hilfstabelle S. XVIII. muss es heifsen: siehe S. X. anstatt CXX. — Andere Versehen sind folgende: Bd. I. S. 33 beträgt die Einwohnerzahl der irländischen Provinz Connaught 913135, während die Bevölkerungszahlen ihrer einzelnen Grafschaften nebst Galwaytown nur die Summe 96896 ergeben. Was die Zahlen der einzelnen Posten zu bedeuten haben, hat Referent nicht zu enträthseln vermocht. — S. 47 ist das Areal von Serbien zu 998 Q.M. (wie Bd. II. S. 41 nach Salaheddin Beys leichtfertiger Arbeit zu 995 Q.M.) angegeben. Es stammt diese jetzt fast allgemein angenommene Zahl aus Engelhardt's Schrift „der Flächen-

raum der einzelnen Staaten von Europa und der übrigen Länder auf der Erde" (Berlin 1853, Separatabdruck aus dem VI. Jahrgang der von Dieterici herausgegebenen Mittheilungen des statistischen Bureaus). Sie ist aber wie schon ein Blick auf die Karte und eine Vergleichung mit der Walachei zeigt, viel zu grofs. Der Fehler beruht darauf, dass Geh.-Rath Engelhardt Landstriche zu Serbien gezogen hat, die zwar Bestandtheile des alten Königreichs Serbien waren, aber längst nicht mehr zu dem Fürstenthum dieses Namens gehören, sondern zu dem südlich anstofsenden unmittelbaren Gebiete der Türkei. Gewöhnlich findet man diese unglückliche Zahl abgerundet zu 1000 Q.M., z. B. in v. Klödens Handbuch der Erdkunde Bd. I. S. 1160 (in der neuen Ausgabe von 1866 auf S. 1357 steht durch einen Druckfehler 1600 Q.M.). Jetzt findet sich in Petermanns Mittheilungen 1868 S. 344 die Angabe des serbischen Statistikers Jakšić zu nur 760, und eine planimetrische Berechnung auf Grundlage der Petermannschen Karte der europäischen Türkei zu 791 Q.M. Bei dieser Gelegenheit möchte Referent die dringende Bitte an den Herrn Herausgeber des Jahrbuchs richten, dasselbe nach und nach durch planimetrische Messungen ganz und gar von den noch übrigen dem Engelhardtschen Buche entnommenen Zahlen zu befreien. Es hat dieses Buch, namentlich seitdem Freiherr v. Reden, offenbar ohne genauere Prüfung, es in verschiedenen Schriften als die zur Zeit beste Quelle für Arealbestimmungen bezeichnete, eine grofse Autorität gewonnen, so dass seine Angaben noch immer die meisten geographischen und statistischen Hand- und Lehrbücher inficiren, ja sogar in die englischen Parliamentary Papers eingedrungen sind. — Bd. I. S. 241 sind bei der Ortsbevölkerung Griechenlands Hermopolis (richtiger Hermupolis) und Syra als zwei Städte jede mit 18511 Einw. verzeichnet; nach Bd. II. S. 48 zählten aber die Demen Hermupolis und Syra je 18511 und 4567 Einw. Ferner Bd. I. S. 243 ff., in dem „Verzeichnis der Städte und anderer bemerkenswerther Orte Russlands" vermisst man im Gouvernement Nishegorod die zwei Kreisstädte Gorbatow und Wassiĭ, im Gouvernement Orel die Kreisstadt Bolckow mit 18540 Einw. (nach dem Petersburger Kalender). Die Stadt Olonez ist mit G., d. h. als Hauptstadt des Gouvernements bezeichnet, anstatt Petrosawodsk. Bei 40 Ortschaften steht in Parenthese irrthümlich 1861 als Jahr der Zählung; die angegebenen Bevölkerungszahlen finden sich aber schon für die Jahre 1849, 1850 und 1851, ja die der Stadt Machnowska im Gouverment Kiew schon für das Jahr 1842. Aus der auf den Petersburger Kalender für 1854 gestützten Abhandlung J. Altmann's „Neuester Bevölkerungsstand in den Städten Russlands" (Zeitschrift für allg. Erdkunde, Bd. III. 1854, S. 446—477) wäre im Jahrbuch anstatt 1861 zu schreiben gewesen im Gouvernement Bessarabien bei Ataki und Teleneschty 1849; im Gouvernement Grodno bei Stuprassl 1850 und bei Jejsk 1851; im Gouvernement Kowno bei Jurburg, Kejdany

undTauroggen 1851; in Livland bei Bolderaa 1849; im Gouvernement Mohilew bei Dobrowna, Kritschew und Schklow 1851: im Gouvernement Nowgorod bei Ssossnindskaja Prislan 1850; in Orenburg bei sämmtlichen mit 1861 bezeichneten Orten 1849; ebenso im Gouvernement Poltuwa bei allen (aufser Krjukow) 1851; im Gouvernement St. Petersburg bei Pulkowa 1849; im Gouvernement Tschernigow bei Nofsowka und Sseredina Buda 1849; im Gouvernement Woloyda bei den drei Sawod 1849. Auch im Lande der Donschen Kosaken, bei welchem das Jahr 1858 angegeben ist, führt Altmann die Alexajewskaja Staniza mit 2696 Einw. schon nach der Zählung von 1850 auf.

Am wenigsten befriedigt haben den Referenten die beiden Arbeiten des Herrn v. Klöden. Zunächst das „Verzeichnis der Landseen mit Angabe ihrer Höhenlage, Ausdehnung und Tiefe.“ Dasselbe enthält in alphabetischer Ordnung 204 Seen, keineswegs eine blofse Reproduction der in des Verfassers Handbuch der Erdkunde Bd. I (Berlin 1859; neue Titelausgabe 1866) S. 424 ff. enthaltenen Uebersichtstabellen; es sind manche der dort aufgeführten Seen übergangen, dagegen andere neu hinzugekommen; auch sind die Zahlen vielfach geändert, freilich nicht durchweg eben berichtigt, meist mit Angabe der Autorität. Es macht diese Seen-Tabelle keinen Anspruch auf Vollständigkeit, weder hinsichtlich der Zahl der Seen, noch in Bezug auf Höhen-, Gröfse- und Tiefenmafse, von denen bei manchen Seen nur die eine oder die andere angegeben ist und — angegeben werden konnte. Leider aber enthält die Arbeit mehrere Ungenauigkeiten, ja Fehler, welche sehr wohl hätten vermieden werden können, und welche nun — auf die Autorität des „Behmschen Jahrbuchs“ hin — auch in andere Bücher übergehen werden, wie solches bereits in C. Böttger's „Tabellarische Uebersichten zur astronomischen, physikalischen und politischen Geographie“ (Leipzig 1866) geschehen ist. So findet sich bei den „Manasviowarseen“ in Tübet die Gröfse zu 570 geogr. Q.M., die Höhe zu 16,000 par. F. angegeben. Erstere ist mindestens 25 mal zu hoch gegriffen nach Berghaus Specialkarte des Himalaya (im 2. Hefte des in Gotha bei Perthes 1850 erschienenen geographischen Jahrbuchs), auf welcher auch die Höhenlage nach Strakhey zu 2384 Toisen oder 14304 par. F. verzeichnet ist, sowie auf der Gebirgskarte zu A. v. Humboldts Central-Asien zu 2345 Toisen oder 14078 F., während R. v. Schlagintweit (Zeitschrift f. allgem. Erdkunde Bd. XII 1862 S. 31 und Petermanns Mittheilungen 1865 S. 367) sie auf 15200 feet oder 14258 par. F. angibt (vgl. Behms Jahrb. Band II S. 460). Ferner liest man beim Siri-Kul im Quellgebiet des Amu (Oxus) die Höhe c. 15600 par. F. „nach Tschichatschew“ (?). Aber in der That hat man die alte Angabe Woods vor sich, nur dass diese c. 15,600 feet, d. i. 14,640 par. F. rechnet (vgl. A. v. Humboldts Central-Asien Bd. I S. 594 der deutschen Ausgabe). Letztere Zahl hat Hr. v. Klöden auch in

seinem Handbuch der Erdkunde Bd. I S. 422 u. 428 aufgenommen, während in der neuen Ausgabe (1868) Bd. III S. 72 abermals eine andere Zahl steht, nämlich 15230 F. — Von dem Celano- oder Fucino-See ist nichts angegeben als die Gröfse (1,7 Q.M.). Einiges nähere war zu finden in der werthvollen Monographie von G. Kramer „Der Fuciner See“ (Osterprogramm Berlin 1839), sowie in H. Barths Bemerkungen in der Sitzung der Berliner geographischen Gesellschaft vom 5. Nov. 1864. Aus letzteren war zu ersehen, dass der See bereits seit 1862 trocken gelegt wird (vgl. Petermanns Mitth. 1868 S. 278). Dies scheint aber Herrn v. Klöden ganz entgangen zu sein, wenigstens gedenkt er dessen noch nicht in der 2. Auflage seines Handbuchs Bd. II S. 187, ebensowenig wie der Austrocknung des Neusiedler- oder Oedenburger Sees (vgl. Zeitschrift für allg. Erdkunde Bd. XIX 1865). Ferner: der Dsaissangsee liegt nicht in Sibirien, sondern in der chinesischen Dsongerei. Der Gardasee erscheint in der Tabelle mit einem Areal von 26,5 Q.M.; es wären 6,6 Q.M. auch gerade genug gewesen. Der Onegasee endlich hat in der Tabelle ein Areal von 7709 Q.Werst oder 159,32 Q.Meilen; gewiss richtiger ist die Angabe im Handbuch (2. Ausg. Bd. II S. 1472) zu 11047 Q.Werst oder 228,33, genauer 228,35 Q. Meilen, nach Abrechnung der 2,09 Q.Meilen grofsen Insel Klimezkoje.

Dem „Verzeichnis von Flüssen mit Angabe der Gröfse des Stromgebiets, der Länge, des Gefälles und der Schiffbarkeit“ sind die Titel von 25 benutzten Schriften vorangestellt. Unter diesen finden sich aber mehrere veraltete werthlose Arbeiten, die bei dem wissenschaftlichen Charakter des Jahrbuchs füglich nicht als Autoritäten aufgeführt werden durften. Auch ist es nicht in der Ordnung, dass die ältere Ausgabe eines Werkes benutzt wird anstatt der neueren durchweg berichtigten, wie z. B. Thorntons Gazetteer of India von 1854 statt von 1857, und Willkomms „Halbinsel der Pyrenäen“ (Leipzig 1855) anstatt dessen „Pyrenäisches Halbinselland“ (Leipzig 1862). Von 234 Flüssen und Nebenflüssen die Gebietsgröfse, Stromlänge u. s. w. aufzustellen, ist eine sehr schwierige Arbeit, weil bei vielen Flüssen dergleichen Angaben von einiger Zuverlässigkeit noch völlig mangeln, bei vielen in den verschiedenen Werken überaus abweichend sind. Schwerlich hat der Verfasser wohl daran gethan, bei den Stromlängen möglichst viele Angaben neben einander zu stellen. Wer Belehrung sucht und nicht weifs, dass die Verschiedenheit derselben oft nur auf dem Princip, auf der Methode des Messens beruht, für den sind die Varianten gewiss sehr verwirrend. Was soll er sich z. B. dabei denken, wenn die Länge des St. Lorenzstroms zu 200, 279, 450 und 460 Meilen angegeben ist? Oder die des Rheins zu 147, 150, 175, 198,5 und 208 Meilen? Die des Platta (Missourigebiet) zu 174 und 400 Meilen? Es entzieht sich solche Arbeit jeder Kritik. Dazu kommen noch Versehen, die der Verfasser bei einiger Prüfung der von ihm vorgefundenen Angaben leicht hätte vermeiden können. So ist z. B.

bei der Theifs der Abstand der Quelle von der Mündung zu 62 Meilen nach Becker, daneben aber auch zu 32 Meilen nach Dengler angegeben. Auffallender Weise findet sich nichts über die schiffbare Stromstrecke der Oder angeführt. Auch misst die Görlitzer Neifse 25 Meilen nicht im ganzen, sondern blofs auf preufsischem Gebiete u. s. w. u. s. w.

Referent bricht hier seine Bemerkungen ab. Sollte es ihm gelungen sein, durch die Anzeige des trefflichen Jahrbuchs in dieser Zeitschrift etwas zu dessen weiterer Verbreitung beizutragen, so glaubt er der Wissenschaft selbst einen Dienst und zugleich, wenn auch nur in geringem Mafse, dem Herrn Herausgeber sich dankbar erwiesen zu haben, für die mannigfache Belehrung und Unterstützung, die sein Werk ihm geboten.

Berlin. **Polsberw.**

Dr. B. Féaux, Oberlehrer in Paderborn. Sammlung von Rechnungs-Aufgaben aus Arithmetik und Algebra, Planimetrie, Trigonometrie und Stereometrie mit Angabe der Resultate. Für höhere Unterrichts-Anstalten und den Privatgebrauch. Essen, G. D. Bädeker 1867. gr. 8 (161 S.) Pr. 24 Sgr.

Aufgabensammlungen sind für Lehrer stets eine sehr erwünschte Sache, denn das eigene Bilden und auch schon das Suchen von Aufgaben nimmt eine grofse Menge kostbarer Zeit in Anspruch, die sich besser verwenden lässt. Wenn nun auch schon treffliche Sammlungen existiren, so wird doch jede neue gewissen Bedürfnissen abhelfen, da die von den Schülern in ihrem Hefte gesammelten Auflösungen leicht weitererben und so den Lehrer zwingen, immer wieder neue Aufgaben zu stellen und einen für mehrere Jahre reichenden Vorrath zur Hand zu haben. Der Verfasser bietet uns hier eine aufserordentlich reichhaltige Auswahl, denn wir finden in dem Werke Aufgaben für alle die Zweige der Mathematik, die gewöhnlich auf Gymnasien gelehrt werden, mit Ausnahme der eingekleideten Gleichungen, die „sowohl der Raumersparnis wegen, als auch aus didaktischen Gründen“ ausgeschlossen sind; wir selbst hätten darin gern noch geometrische Constructionsaufgaben vorgefunden, die, trotzdem sie bei dem geometrischen Unterricht wegen der vielen Zeit, die sie in Anspruch nehmen, nur selten eine gehörige Beachtung finden, doch in einer einen gewissen Zusammenhang darbietenden Anordnung sehr werthvoll wären. Aus welchen didaktischen Gründen der Verfasser die eingekleideten Gleichungen weggelassen hat, ist uns nicht recht klar: wir meinen, dass derartige Gleichungen aufserordentlich fruchtbringend für den Unterricht sind; zumal da sie das Interesse des Schülers aus dem einfachen Grunde in hohem Mafse in Anspruch nehmen, weil er an ihnen lernt, verwickelte Aufgaben aus dem gewöhnlichen Leben, an denen

sich häufig nicht mathematisch gebildete Leute geradezu abquälen, mit Leichtigkeit zu lösen.

Aus dem Titel des Werkes geht hervor, dass der Verfasser dasselbe für höhere Unterrichtsanstalten und für den Privatgebrauch bestimmt hat: ob er es in die Hände der Schüler geben will, ist nicht ersichtlich. Wir halten das letztere für bedenklich, weil zugleich mit den Aufgaben theils hinter den einzelnen Paragraphen theils hinter jeder einzelnen Aufgabe die Resultate gegeben sind. Ob es zweckmäfsig ist, dies zu thun, ist ein Punkt, über den schon viel gestritten ist: soviel steht aber wohl fest, dass es nicht gerade praktisch ist, das Resultat z. B. in einem Falle zu geben, wo der Schüler aus demselben ersehen kann, was mit der Aufgabe gemacht werden soll und wie sie zu lösen ist. Dies trifft namentlich für arithmetische Aufgaben zu: wenn der Verfasser z. B. zu $x^2 - \frac{1}{x^2}$ das Resultat $(x \times \frac{1}{x})(x - \frac{1}{x})$ gibt, so ist der Schüler gradezu um den Erfolg einer solchen Uebung gebracht, denn er soll ja eben von selbst darauf kommen, dass sich die Differenz zweier Quadrate in ein Product zerlegen lässt. Aber auch bei den algebraischen Gleichungen braucht man das Resultat nicht, da man ja durch Einsetzung der Werthe des Unbekannten sich von der Richtigkeit der Rechnung überzeugen kann. Etwas anderes ist es aber, wenn zu den planimetrischen, trigonometrischen und stereometrischen Aufgaben die etwaigen Zahlenresultate gegeben sind, da der Schüler aus denselben eben nur ersehen kann, ob er richtig gerechnet hat, und ihm bei derartigen Aufgaben doch nicht einfache Proben zur Hand sind. Weniger zweckmäfsig dürften hierbei Buchstabenresultate sein, weil man aus ihnen leicht Vereinfachungen der Ausdrücke erkennen kann, auf die der Schüler selbst kommen muss: ist es doch oft die Hauptsache bei einer Aufgabe, die erhaltenen Resultate logarithmisch zu machen. Für den Schüler, welcher dieselben vor Augen hat, ist es schliefslich kein Zeugnis seiner Einsicht in den Gebrauch der mathematischen Formeln, wenn er den richtigen Weg findet. Im allgemeinen möchten wir uns also nicht dafür entscheiden, dass dem Schüler die Resultate mit der Aufgabe zu geben sind: es ist auch kein Unglück, wenn von diesem und jenem eine Aufgabe falsch gerechnet wird, an der Verbesserung der gemachten Fehler ist ja auch so manches zu lernen. Der Verfasser mag wohl auch bei der Angabe der Resultate mehr an den Privatgebrauch gedacht haben. Derselbe Gesichtspunkt war gewiss für ihn mafsgebend, indem er hin und wieder Anleitungen zur Lösung mancher Aufgaben gab, mit denen er uns allerdings iu manchen Fällen zu weit zu gehen scheint. Wir erinnern nur an die Gleichungen § 29, 25, deren Lösung der Schüler wohl ohne jede weitere Anleitung finden dürfte. Bei dem Gebrauch in öffentlichen Schulen sind aber dergleichen Angaben vollständig überflüssig, weil es doch in der Classe immer einige Schüler gibt, welche

auf Kunstgriffe, die z. B. bei der Lösung von Gleichungen anzuwenden sind, von selbst kommen, was ja auch seinen Werth hat.

Wie der Verfasser in der Vorrede sagt, beabsichtigte er zuerst, nur Aufgaben aus der Planimetrie, Trigonometrie und Stereometrie zu geben; er hat sich aber, um die Brauchbarkeit des Buches zu erweitern, entschlossen, auch aus der Arithmetik und Algebra Aufgaben hinzuzufügen: wir meinen, dass dies nicht gerade zum Vortheil der Sammlung geschehen ist, denn gerade dieser Theil derselben hat uns am allerwenigsten gefallen. Bei der Ausführung der Absicht für alles das Beispiele zu geben, was auf Gymnasien in der Arithmetik gelehrt zu werden pflegt, wollte der Verfasser wahrscheinlich die Gefahr vermeiden, die Sammlung zu umfangreich und daher zu kostspielig zu machen, was ja bei Schulbüchern immer ein sehr beherzigenswerther Punkt ist; dafür hat er zwar mannigfaltige Beispiele, aber fast immer zu wenig gleichartige gegeben. So finden sich z. B. für Auflösung positiver und negativer Klammern nicht mehr als ungefähr zehn obendrein ziemlich einfache Aufgaben; für die Division mehrgliedriger Polynome noch weniger u. a. m. Zur gehörigen Einübung dieser Capitel aus der Arithmetik dürften aber doch mehr Beispiele erforderlich sein; auch hätte der Verfasser lieber etwas mehr zusammengesetzte Aufgaben aufstellen sollen, denn unter den gegebenen ist ein sehr grofser Theil so leicht, dass die meisten Schüler im Stande sein werden, das Resultat ohne weiteres hinzuschreiben. Wir erinnern nur an die Beispiele des § 1, 2, 4, 5, 8 u. s. w. Dieser Vorwurf trifft namentlich diejenigen Theile, welche die vier Species mit Buchstabengröfsen, die Lehre von den Potenzen und Wurzeln behandeln; erst mit den algebraischen Gleichungen giebt uns der Verfasser eine reichhaltige Auswahl, denn diese dürften in ihrer grofsen Mannigfaltigkeit den Zwecken des Unterrichtes auf Gymnasien vollständig genügen. Wir vermissen jedoch Gleichungen des dritten Grades, die ja auch in dem Pensum der Prima eine Stelle zu finden pflegen. Auf die Gleichungen folgen dann Aufgaben für die Rechnung mit Logarithmen, dann Exponential-Gleichungen, diophantische Gleichungen vom ersten und zweiten Grade, arithmetische und geometrische Progressionen, Zinseszins-Rechnung und endlich Beispiele für die Kettenbrüche, womit der Verfasser die Arithmetik und Algebra beschliefst: alle diese Capitel haben uns recht wohl gefallen, denn sie bieten durch ihre Auswahl und durch die Art der Aufgaben reichen Stoff für die Einübung dieser Theile der Mathematik.

Der zweite Theil behandelt die Planimetrie, Trigonometrie und Stereometrie; gegen dessen Inhalt haben wir um so weniger etwas auszusetzen, als der Verfasser fast mit erschöpfender Genauigkeit für alle dahin gehörigen Capitel in den Grenzen, wie sie auf dem Gymnasium gesteckt zu werden pflegen, eine sehr reiche *Auswahl* von passenden Aufgaben aufstellt. Gegenstände der Be-

handlung sind für die Planimetrie und Trigonometrie Dreieck, Viereck und Kreis, für die Stereometrie diejenigen Körper, auf deren Berechnung sich das Gymnasium zu beschränken pflegt. In manchen Partien wünschten wir allerdings eine gröfsere Beschränkung der leichteren Aufgaben und Hinzufügung von schwereren. Es will uns überhaupt mitunter scheinen, als wenn der Verfasser den Schülern etwas zu wenig zutraute: wenn es z. B. in § 41 bis 47 die Formeln für die Berechnung des rechtwinkligen Dreiecks, des Quadrates u. s. w. über die Aufgaben stellt, so führt dies gar zu leicht dazu, dass sich der Schüler dieser Formeln mechanisch bedient, ohne nur nach ihrem Ursprung zu forschen; wäre es nicht passender und vortheilhafter, die Herleitung der Formeln durch Stellung von Aufgaben zu vermitteln? Unserer Ansicht nach muss man es bei den Schülern ängstlich zu vermeiden suchen, dass sie sich mehr als nöthig auswendig gelernter Formeln bedienen; gewisse Formeln müssen sie allerdings auswendig wissen und zwar die, die sich durch den häufigen Gebrauch von selbst dem Gedächtnis einprägen; von anderen weniger häufig vorkommenden ist es jedenfalls vortheilhafter die Herleitung zu verstehen, als mechanisch danach zu rechnen, ohne dieselbe zu kennen.

Zum Schluss noch einige Einzelheiten. In § 1, 61 können wir uns damit nicht einverstanden erklären, dass der Verfasser einen Bruch noch besonders in Klammern schliefst: ein Bruch ist an und für sich eine Gröfse und ist deshalb mit Ausnahme weniger Fälle ohne Klammern zu schreiben; wenn dies auch in späteren Beispielen nicht wiederholt ist und der Schüler wohl nur darauf aufmerksam gemacht werden sollte, so meinen wir doch, es müsse der Anfänger erst gar nicht an dergleichen gewöhnt werden, da es überflüssig ist. Ebenso wenig begreifen wir, wozu in einem Beispiel wie $\frac{\left(\frac{a}{b}\right)}{\left(\frac{c}{d}\right)}$ die Brüche noch in Klammern gesetzt werden. Beispiele, bei denen man erst das Resultat ansehen muss, um zu wissen, was damit gemacht werden soll, scheinen uns nicht sehr passend, so z. B. § 11, 30 $\sqrt[3]{0,18}$; wir meinen, dass jeder Schüler, der die Wurzelausziehung versteht, sich ohne weiteres daran machen wird, die dritte Wurzel aus 0, 18 zu ziehen: das will der Verfasser nicht, er will den Ausdruck in $0,1.\sqrt[3]{180}$ transformirt haben. In § 17 scheinen uns die Beispiele 15 bis 18 weder praktisch noch nützlich: die Ueberlegung, dass $\sqrt{15} = \sqrt{16-1} = 4\sqrt{1-\frac{1}{16}}$, und dass $\sqrt{1-\frac{1}{16}}$ nach der Formel $\sqrt{1-x} = 1-\frac{1}{2}x - \frac{1}{8}x^2 - \ldots$ zu berechnen ist, ist wohl von einem Schüler nicht zu verlangen, zumal da er ja ohne weiteres sieht, dass sich das Ausziehen der Wurzel viel schneller ausführen lässt. Dasselbe gilt von § 19, 8—

10, wo es sich um Anwendung der Formel $\sqrt[3]{1-x} = 1 - \frac{x}{3} - \frac{x^2}{9} - \ldots$ handelt. Aufser der sich wiederholenden etwas eigenthümlichen Ausdrucksweise: „Wem ist $\sqrt[10]{100}$ gleich?“ sind uns sonst Bezeichnungen oder Schreibweisen, die von den gebräuchlichen abweichen, nicht vorgekommen.

Die Ausstattung des Buches ist eine sehr vortheilhafte: der aufserordentlich deutlich und auch recht correcte Druck nebst dem sehr weifsen und festen Papier versprechen dem Buche eine längere Dauer in den Händen der Schüler, was um so mehr anzuerkennen ist, da der Preis bei dem reichen Inhalte ein mäfsiger zu nennen ist.

Berlin. A. Kuckuck.

Christian Harms, Lehrer der Mathematik an der höheren Bürgerschule in Oldenburg: Die erste Stufe des mathematischen Unterrichts in einer Reihenfolge methodisch geordneter arithmetischer und geometrischer Aufgaben. 1. Abtheilung: Arithmetische Aufgaben (112 S.) 1852. 2. Abtheilung: Geometrische Aufgaben 2. Aufl. (95 S.) 1868. gr. 8. Oldenburg, Gerhard Stalling.

1.

Bei dem Gebrauch der bekannten Aufgaben-Sammlung von Heis stellte sich dem Verfasser das Bedürfnis heraus, den Schülern derjenigen Classe, in welcher der mathematische Unterricht beginnt, ein Buch in die Hand zu geben, welches sie durch eine Reihe methodisch geordneter Aufgaben zum leichteren Verständnis des auf den ersten 50 Seiten von Heis gegebenen Uebungsstoffes führen sollte. Weit entfernt davon, jenem Buche irgend einen Vorwurf in Betreff einer Unzulänglichkeit zu machen, hält der Verfasser die ersten Capitel nur nicht für recht passend zur Erlernung der Anfangsgründe der Arithmetik, während er ihre Brauchbarkeit für die Wiederholung und Befestigung dessen, was mit den Anfängern durchgenommen ist, durchaus anerkennt. Was den Plan des Werkchens anbetrifft, so ist der Verfasser bestrebt gewesen „die Aufgaben so zu bilden und zu ordnen, dass sich das Gebäude der Elementar-Mathematik (Arithmetik) wie von selbst daraus aufbaut; dass die Definitionen sich von selbst ergeben, wenn nur die Sachen, mit denen die Uebung bereits vertraut gemacht hat, noch mit dem rechten Namen genannt werden; dass die Lehrsätze sich von selbst herausstellen, wenn nur das Gemeinsame der einzelnen Fälle, die die Uebung vorgeführt hat, noch hervorgehoben und fixirt wird; dass endlich der Schüler das Verfahren bei verschiedenen Operationen durch's Operiren selbst findet.“ Es kommt demnach die heu-

ristische Methode zur Anwendung, gegen die sich bei der Arithmetik um so weniger etwas einwenden lässt, als ja das elementare Rechnen als Vorstufe der Arithmetik zu betrachten ist und bei seiner Erlernung in den unteren Classen der höheren Schulen noch mehr, als es gewöhnlich geschieht, betrachtet werden sollte. Wir sind überzeugt, dass Lehrer, denen es darauf ankommt, ihren Schülern die Anfangsgründe der Arithmetik möglichst klar zu machen und ihnen das Verständnis der Operationen mit allgemeinen Zahlen zu erleichtern, zur Erreichung ihres Zieles lieber vom Besonderen als vom Allgemeinen ausgehen. Diesen Weg verfolgen gewöhnlich die Lehrbücher der Arithmetik nicht: sie stellen dieselbe gleichsam als etwas ganz neues hin und machen nicht gehörig darauf aufmerksam, ein wie enger Zusammenhang zwischen ihr und dem elementaren Rechnen besteht, wie sie ja nur ein verallgemeinertes Rechnen ist und immer wieder auf das Besondere führt. Natürlich ist es sehr vortheilhaft, wenn das elementare Rechnen auf den höheren Schulen gleich von vorn herein so angefasst wird, dass es eine wirkliche Vorstufe für den Unterricht in der Arithmetik bildet, denn nur so kann dem Lehrer für diesen Unterricht ein genügendes Material von den zu gebrauchenden Vorkenntnissen von seinen Schülern dargeboten werden. Unserer Ansicht nach wird nun die vorliegende Aufgabensammlung solchen Lehrern, die in jenem Sinne den Anfangsunterricht in der Arithmetik leiten, sehr erwünscht sein, denn sie ersetzt in ihrer dankenswerthen Vollständigkeit durchaus das Lehrbuch und dürfte namentlich diejenige Art derselben, deren Methode wir oben anführten, zu verdrängen geeignet sein. Um diese, wenn auch nicht ausgesprochene, so doch durch das Werk selbst kundgegebene Absicht um so vollständiger zu erreichen, hat der Verfasser aufser einem detaillirten sich an das Heissche Buch anschliefsenden Uebungsstoff auch noch Capitel darin aufgenommen, die auf den 50 Seiten jener Sammlung noch nicht speciell behandelt sind, wie die Einführung in die Lehre von den Potenzen, Wurzeln, Logarithmen und auch der Kettenbrüche, allerdings mit sehr eng gezogenen Grenzen, denn es handelt sich eben nur um eine Erklärung des Begriffes derselben, nicht um die vollständige Lehre. Wir können dem Verfasser nur beistimmen, wenn er im Anschluss an die Potenzrechnung dem Schüler zugleich einen Begriff vom Logarithmus beizubringen versucht, zumal wenn wir die Aufgaben betrachten, die dem Schüler das Verständnis des Logarithmus erschliefsen sollen: da ist durchaus keine Schwierigkeit, die nicht ein Tertianer überwinden könnte, er kommt von der Potenz ausgehend ganz von selbst ebenso leicht auf den Begriff des Logarithmus, wie auf den Begriff der Wurzel.

Was die Anordnung des Stoffes anbelangt, so theilt der Verfasser denselben in drei Abschnitte: die absolute ganze Zahl, die positiven und negativen ganzen Zahlen, und die gebrochenen Zahlen. Von der Zahl und ihrer Bezeichnung ausgehend behandelt er zu-

nächst die drei directen Grundoperationen und ihre Resultate: die Summe, das Product und die Potenz, und daran anschliefsend die vier indirecten Operationen mit ihren Resultaten: der Differenz, dem Quotienten, der Wurzel und dem Logarithmus. Diese sieben Rechnungsarten führt er alsdann, wenn auch nicht in derselben Reihenfolge, für die algebraischen Zahlen und mit einiger Beschränkung auch für die Brüche durch. Dass auf die Addition die Multiplication und auf diese die Potenzirung folgt, ist allerdings nicht die gewöhnliche, aber im Grunde genommen doch eine sehr natürliche und auch recht brauchbare Anordnung. Die Multiplication als speciellen Fall der Addition und die Potenzirung wiederum als speciellen Fall der Multiplication aufzufassen, dürfte dem Schüler zunächst weniger Schwierigkeiten bereiten, als die Erlangung einer möglichst klaren Vorstellung von dem Begriff der Differenz und des Quotienten: dies ist wohl auch der leitende Gesichtspunkt gewesen, den der Verfasser bei dieser Anordnung im Auge gehabt hat.

Wie wir schon oben bemerkten, sind zur Herleitung der Lehrsätze und Formeln immer die Kenntnisse benutzt, welche die Schüler sich schon im elementaren Rechnen erworben haben sollen, und das häufig in ausgesucht praktischer Weise. Dass dies mitunter mit gewissen Schwierigkeiten verknüpft ist, wird jeder wissen, der schon in dieser Weise den Anfangsunterricht in der Arithmetik zu ertheilen Gelegenheit gehabt hat. Der Verfasser hat es jedoch verstanden, in den meisten Fällen diese Schwierigkeiten zu beseitigen und die Rechnung mit bestimmten Zahlen so zurecht zu legen, dass das Allgemeine sich leicht daraus herleiten lässt. Bei der Rechnung mit positiven und negativen Zahlen stellen sich derartigen Herleitungen am allermeisten Hindernisse in den Weg, weniger bei der Addition und Subtraction, als bei der Multiplication und Division. Es erscheint uns in diesen Fällen aber durchaus nicht als Inconsequenz, wenn man z. B. bei der Multiplication mit einem negativen Multiplicator die Herleitung der Formel nicht durch eine Zurückführung auf die Addition gibt, sondern die negative Zahl als Differenz, deren Subtrahend gröfser als der Minuend ist, darstellt und dann die Multiplication ausführt. Freilich ist dies nur ein Nothbehelf, denn dieser Beweis für die Richtigkeit wird den Schüler auch nicht über die Schwierigkeit der Vorstellung, dass $(-a)(-b) = +ab$ ist, forthelfen. Ob aber der Verfasser dies durch seine Darstellung erreicht, möchten wir denn doch auch bezweifeln. Nachdem er nämlich erklärt hat, dass das Entgegengesetzte von einer Zahl ihr Product mit (-1) ist, stellt er z. B. die Aufgabe: Nimm von (-3) das Entgegengesetzte und addire dies 4 mal zu sich selbst, und gibt auf die Frage: Wieviel ist $(-3).(-4)$? als Antwort $(-3).(-4) = (+3) + (+3) + (+3) + (+3) = (+3).4 = 12$. Durch eine derartige Darstellung dürfte der Schüler wohl auch kein besseres Verständnis jener *Formel* gewinnen, wie durch den oben angedeuteten Beweis ihrer

Richtigkeit. Da will es uns doch scheinen, als wenn man den Schülern dadurch noch eher die Formel verständlich machte, dass man die Multiplication mit einem negativen Multiplicator als eine Subtraction des Multiplicanden von Null ansieht, die so oft wiederholt wird, als der Multiplicator Einheiten enthält.

Im allgemeinen hat auf uns das Buch den Eindruck gemacht, als wenn es bei einer recht sorgfältigen Durcharbeitung mit den Schülern sehr wohl geeignet wäre, dieselben in das Verständnis der verschiedenen Operationen der Arithmetik einzuführen, und dass es eine gründliche Kenntnis und Einsicht derselben viel besser befördern müsste, als viele Lehrbücher, die mit ihren Beweisen dem Schüler das Wesen der einzelnen Operationen häufig eher verdecken als erschliefsen. Wir können dasselbe daher für den Anfangsunterricht in der Arithmetik bestens empfehlen und wünschen ihm zu den Freunden, die es sich gewiss schon erworben hat, recht viel neue.

2.

Ungefähr nach denselben Principien, nach denen die arithmetischen Aufgaben bearbeitet sind, sind auch die geometrischen, die uns bereits in zweiter Auflage vorliegen. Durch die Art und Weise, wie sie der Verfasser zu geben für gut befunden hat, hofft er namentlich drei Hauptzwecke zu erreichen: 1) die Schüler zu gewöhnen, die Figur immer selbst zu entwerfen, damit sie es sich zur Regel machen, später, wenn ihnen Lehrbücher mit Figuren in die Hände kommen, die Theile der Figur, so wie die Sätze und Beweise weiter fortschreiten, selbst zu zeichnen, so dass sie dieselben allmählich vor sich entstehen sehen; 2) den Schüler von vornherein und zuerst an möglichst einfachen Sachen, an den Gebrauch der strengeren Formen der geometrischen Sätze und Beweise zu gewöhnen und 3) die Lösungen von Aufgaben und die Beweisführungen durch wenige bestimmte Fragen so vorzubereiten und anzudeuten, dass er den Weg, den er später bei dergleichen einzuschlagen hat, zu finden im Stande ist. Die angewandte Methode ist ihrem Grundcharakter nach die heuristische. Mit Lineal und Zirkel in der Hand soll der Schüler durch zweckmäfsig geleitete Constructionen nicht nur die Beweise, sondern auch die Sätze selbst auffinden und so von Anfang an durch die Freude an dem Aufgefundenen für die Sache selbst um so gröfseres Interesse gewinnen. Zugleich ist aber an passenden Stellen die heuristische Methode zweckmäfsig mit der synthetischen verbunden, so dass der Schüler auch mit dieser vertraut gemacht wird und ihren hohen Werth für die Geometrie erkennen lernt. Auf diese Weise hat der Verfasser sehr geschickt die Gefahr, die in einer blofsen gedächtnismäfsigen Aneignung des Lehrstoffes liegt, zu vermeiden gewusst, denn der Schüler wird bei seiner Methode im geometrischen Unterricht nicht allein die einzelnen Sätze kennen, sondern auch anwenden lernen.

Auf dieses letztere kann nicht genug hingearbeitet werden, wenn anders der Unterricht fruchtbringend sein soll; nur zu häufig begnügt man sich damit, die Lehrsätze, wie sie in den geometrischen Lehrbüchern aufgeführt sind, der Reihe nach durchzugehen und sie beweisen zu lassen, in der Meinung eine in der Lösung von Aufgaben angebrachte Anwendung derselben finde sich dann schon von selbst. Das ist höchstens bei recht begabten Schülern der Fall, aber im allgemeinen nicht: daher findet man denn auch selten einmal eine einigermafsen befriedigende Fertigkeit in der Lösung von geometrischen Aufgaben: um diese zu erreichen muss man jedenfalls dergleichen Uebungen sogleich mit dem Unterricht in der Geometrie verbinden. Diesen Gesichtspunkt hat der Verfasser ganz besonders ins Auge gefasst, denn er gibt uns von Anfang an auch zu den einfachsten Sätzen passende Uebungsaufgaben. Die Lehrsätze selbst sind häufig nach der heuristischen Methode behandelt, ohne dass dabei, wie schon oben bemerkt, die synthetische vernachlässigt wäre: so wird der Schüler fortwährend dazu angehalten, die geometrischen Wahrheiten, die ihm zunächst eine gut ausgeführte Zeichnung zeigt, auch durch den Beweis als solche festzustellen. Bei einer solchen Methode wird natürlich das geometrische Zeichnen aufserordentlich geübt, denn der Schüler muss bei dem Unterrichte fortwährend zeichnen, da er jede Figur selbst zu entwerfen hat. Auch begünstigt dies ganz besonders die Lösung von Aufgaben, denn neben der dadurch erlangten Fertigkeit, mit Zirkel und Lineal geschickt umzugehen, dürften auch die durch eine selbst entworfene correcte Zeichnung dargestellten Lehrsätze die geometrische Anschauung viel mehr erwecken und befördern, als eine blofse Einübung der Sätze an den in den Lehrbüchern enthaltenen Figuren. Diese letzteren wirken oft geradezu schädlich, denn der Schüler wird durch sie so sehr leicht verhindert, die erwiesenen Wahrheiten für allgemein geltend aufzufassen, ein Umstand, der sich namentlich darin zeigt, dass er bei der Repetition sich bestrebt, die etwa an die Tafel zu zeichnenden Figuren in derselben Lage und womöglich auch mit denselben Buchstaben wie in dem Lehrbuche zu entwerfen. Ein solches mechanisches Einlernen ist aber nicht gut möglich, wenn der Schüler nach der gegebenen Anleitung die Figuren selbst entwirft: ganz von selbst wird die einzelne Figur bei jeder neuen Zeichnung anders werden, so dass ihm nicht so leicht eine bestimmte so vor Augen schweben kann, wie bei einem Lehrbuch, dessen Sätze er stets an derselben Figur erlernt und repetirt. Wir möchten also eine solche methodisch geordnete Aufgaben-Sammlung in mancher Beziehung einem Lehrbuche vorziehen.

Von dem sehr richtigen Gesichtspunkte ausgehend, dass grade auf den Anfangsunterricht in der Geometrie das gröfste Gewicht zu legen ist, dass in diesem mit ängstlicher Sorgfalt auf ein möglichst eingehendes Verständnis der Schüler geachtet werden muss, wenn

nicht dem späteren Unterricht unübersteigliche Hindernisse in den Weg gelegt werden sollen, führt der Verfasser seine Sammlung nur bis zum pythagoräischen Lehrsatz. Die in den gebräuchlichen Lehrbüchern bis dahin gegebenen Sätze hat er noch hin und wieder vermehrt, indem er namentlich noch Sachen behandelt, die sich sehr gut zu Aufgaben verwenden lassen, unter andern die Transversalen im Dreiecke, das Trapez, die Verwandlung der Figuren. Immer sind die gegebenen Sätze so ausgewählt, dass der Schüler ihre Kenntnis in dem folgenden passend verwerthen kann: wir haben keine gefunden, die eigentlich nur da sind, um sie zu beweisen, ohne dass sie der geometrischen Anschauung nützlich wären, oder bei Aufgaben und späteren Lehrsätzen eine vortheilhafte Verwendung finden könnten. Vermisst haben wir nur die Sätze, welche die Beziehung der gemeinschaftlichen Sehne und Tangente zweier sich schneidenden oder sich berührenden Kreise zur Centrallinie ausdrücken. Was die bei manchen Sätzen gegebenen, aber nur angedeuteten synthetischen Beweise anbetrifft, so hätten wir bei einigen lieber solche gewählt gesehen, die sich mehr an das Wesen der Sätze selbst anschliefsen und der geometrischen Anschauung mehr entsprechen. Wir erinnern nur an die Congruenzsätze, die sich ja alle so einfach als richtig erweisen lassen, wenn man dieselben zunächst als Constructionsaufgaben gibt und dann nach gemachter Zeichnung zeigt, dass immer nur e i n Dreieck durch die gegebenen Stücke bestimmt ist und also alle daraus construirten congruent sein müssen.

Das Werkchen wird Lehrern, welche vielleicht schon bei ihrem geometrischen Unterricht die blofse gedächtnismäfsige Einübung der einzelnen Lehrsätze verworfen und eine der dargestellten ähnliche Methode zur Anwendung gebracht haben, einen sehr passenden Leitfaden darbieten. Wir finden sowohl in der geometrischen wie in der arithmetischen Sammlung ein aufserordentlich eifriges Bemühen den Schülern sichere, mit gründlichem Verständnis verbundene Kenntnisse in diesen Theilen der Mathematik beizubringen und zwar, wie der Verfasser sagt, nicht nach Touristenführerweise stets explicirend und räsonnirend, sondern nach ächt schulmeisterlicher Art stets fragend, stets anregend und auffordernd zur Selbstthätigkeit, treu dem Grundsatze, dass ein L e h r e r in jeder Stunde genug gearbeitet hat, wenn seine S c h ü l e r in derselben genug gearbeitet haben.

Für die äufsere Ausstattung des Buches wäre nur zu wünschen, dass etwas festeres Papier verwendet wäre, um seine Brauchbarkeit in den Händen der Schüler zu erhöhen; der Druck ist correct und deutlich.

Berlin. A. Kuckuck.

DRITTE ABTHEILUNG.

VERORDNUNGEN DER BEHÖRDEN. SCHULGESETZGEBUNG.

Grofsherzogthum Hessen.

Verordnung,
die Maturitätsprüfung an den Gymnasium betreffend.
(Regierungsblatt Nr. 8 vom 31. März 1869.)

LUDWIG III. von Gottes Gnaden Grofsherzog von Hessen und bei Rhein u. s. w. u. s. w.

Da sich das Bedürfnis ergeben hat, die bestehenden Bestimmungen über Maturitatsprüfung einer Revision zu unterwerfen, so haben Wir verordnet und verordnen wie folgt:

§. 1.

Wer die Universität zu diesem Zwecke besuchen will, um sich dem inländischen Staats- oder Kirchendienste zu widmen, hat die zu einem gedeihlichen akademischen Studium erforderliche Vorbildung und Reife in der dafür angeordneten Maturitätsprüfung, nachfolgenden Bestimmungen gemäfs, nachzuweisen, insofern nicht, nach der Verordnung vom 3. October 1868 die Erhebung der technischen Schule zu einer polytechnischen betreffend, die Maturitätsprüfung bei dieser genügt.

Das Bestehen in der Maturitätsprüfung gemäfs gegenwärtiger Bestimmung ist, unter gleichem Vorbehalt, eine Bedingung zur Immatriculation auf der Landes-Universität und zur Zulassung zu einer Facultätsprüfung für alle diejenigen, die sich einem solchen Staats- oder Kirchendienste widmen wollen, für welche Gymnasial-Maturitätsprüfung vorgeschrieben ist.

§. 2.

Das Recht der Maturitätsprüfung steht allen Gymnasien des Landes in gleichem Mafse zu und wird solche am Schluss des Schuljahrs vorgenommen.

§. 3.

Die Zulassung zur Maturitätsprüfung findet erst nach einem zweijährigen Besuch eines inländischen Gymnasiums für Schüler der obersten Classe und Abtheilung desselben statt. Nur aus ganz besonders erheblichen Gründen kann in dringlichen Fällen eine um ein Semester frühere Zulassung gestattet *werden.* Zur Entbindung von diesem Gymnasialbesuch, sowie zur Ermäfsigung

desselben ist die Oberstudiendirection ermächtigt. Die Entbindung vom Besuch der obersten Abtheilung der obersten Classe insbesondere wird nur dann eintreten, wenn der Schüler, bei gutem Betragen und erlangter hinlänglicher Selbständigkeit des Charakters, die entsprechenden schnelleren Fortschritte gezeigt hat, worüber die Aeufserung sämmtlicher zur Mitwirkung bei der Prüfung berufener Lehrer einzuziehen ist. Hinsichtlich des Besuchs auswärtiger Gymnasien ist, aufser dem Schulzeugnis, vorzugsweise deren Einrichtung in Betracht zu ziehen.

§. 4.

Zu der für jedes Gymnasium bestehenden Prüfungs-Commission gehören der Director und diejenigen, ordentlichen wie aufserordentlichen, Gymnasiallehrer, welche in der obersten Classe in den Gegenständen unterrichten, über die sich die Prüfung erstreckt. — Provisorisch angestellte Lehrer können nach Bedarf von dem Director zugezogen werden. Die Anwesenheit sämmtlicher Lehrer, auch derjenigen, welche nicht prüfen, ist erwünscht. Die Oberstudiendirection wird aufserdem regelmäfsig eines ihrer Mitglieder abordnen, um an der Prüfung persönlich Theil zu nehmen, sie zu leiten und darüber Bericht zu erstatten.

§. 5.

Die Maturitätsprüfung wird unentgeltlich vorgenommen und zwar

a) mit denen, welche nach beendetem Gymnasialcursus von einem Landesgymnasium abgehen, von der für dieses angeordneten Prüfungscommission;
b) mit denen, welche ausnahmsweise von dem vorgeschriebenen Gymnasialbesuch entbunden und zur Maturitätsprüfung zugelassen worden sind, an der ihnen bestimmt werdenden Anstalt.

Wiederholte Prüfungen werden in der Regel an den Gymnasien vorgenommen, an welchen die erste Prüfung statt hatte.

§. 6.

Eine Maturitätsprüfung nach begonnenen Universitätsstudien kann nur ausnahmsweise statt haben, wenn ein Studirender zu einem Fach übergehen will, zu welchem die von ihm bestandene Maturitäts-Prüfung nicht berechtigt. Kommt in diesem Fall §. 10 dieser Verordnung oder die an der polytechnischen Schule bestandene Maturitätsprüfung in Betracht, so ist eine für das neu erwählte Fach ergänzende Nachprüfung erforderlich. Hat dagegen der Betreffende nur die in §. 23 bezeichnete besondere Maturitätsprüfung für das Studium der Veterinärkunde bestanden, so hat er sich einer vollständig neuen, nämlich der Gymnasial-Maturitäts-Prüfung zu unterziehen.

§. 7.

Die in §. 5 unter a. bezeichneten Abiturienten haben um Zulassung zur Maturitäts-Prüfung 2 Monate vor dem Schluss des Schuljahrs bei ihrem Director nachzusuchen, worauf die Zulassung erfolgt, wenn auch das Verhalten des Betreffenden kein erhebliches Bedenken erregt.

Bewerber um die nach § 5 unter b. ausnahmsweise gestattete Zulassung zur Maturitätsprüfung haben sich in gleicher Frist an die Oberstudiendirection

unter Vorlage der erforderlichen Zeugnisse über ihren Bildungsgang, das Ziel ihrer Studien und über ihr sittliches Verhalten zu wenden.

Wer sich der in § 23 bezeichneten besonderen Maturitätsprüfung unterziehen will, hat sich, wenn er Schüler eines Gymnasiums ist, bei dessen Director, in anderem Falle bei der Oberstudiendirection in der oben angegebenen Frist anzumelden.

§ 8.

Wer vor dem vollendeten Gymnasialcurs das Gymnasium verlässt, um sich in einer anderen Lehranstalt oder durch Privatstudien zur Maturitätsprüfung vorzubereiten, erhält ein Schulzeugnis mit Angabe der Zeit, die er bei fortgesetztem Schulbesuch bis zur vorschriftsmäfsigen Maturitätsprüfung in jenem Gymnasium hätte verbleiben müssen, und kann vor dieser Zeit nur aus ganz besonders erheblichen Gründen zur Maturitätsprüfung zugelassen werden.

§ 9.

Gegenstände der Prüfung sind:

a) im Allgemeinen: Deutsche, lateinische, griechische, französische Sprache, Geschichte, Geographie, Mathematik, Naturkunde.
b) im Besonderen: Hebräische, englische, italienische Sprache.

§ 10.

In der hebräischen Sprache sind nur die künftigen Theologen und Philologen zu prüfen. In der englischen und italienischen Sprache, sowie in allen Lehrgegenständen des Gymnasiums, die nicht im Allgemeinen oder für besondere Studienzweige verpflichtend sind, werden nur die geprüft, welche es wünschen und eine dem Umfang ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten entsprechende Bemerkung in ihrem Zeugnis zu erhalten beabsichtigen.

§ 11.

Die Maturitätsprüfung theilt sich in eine schriftliche und eine mündliche Prüfung. In beiden ist der Mafsstab derselbe, welcher der Beurtheilung der Leistungen der Schüler in der obersten Gymnasialclasse und dem Unterrichtsplan derselben zu Grunde liegt.

§ 12.

Die schriftliche Prüfung begreift:

a) einen deutschen Aufsatz über ein gegebenes Thema;
b) einen lateinischen freien Aufsatz über ein gegebenes Thema;
c) ein lateinisches Extemporale, d. h. die Uebertragung eines deutchen Dictats in lateinische Sprache, um die Fertigkeit im augenblicklichen Gebrauch des lateinischen Sprachidioms zu bekunden;
d) eine Uebersetzung deutscher Sätze ins Griechische, um die Kenntnis der griechischen Formen- und Satzlehre, überhaupt die richtige Anwendung der grammatikalischen Regeln darzuthun;
e) eine Uebersetzung aus dem Deutschen ins Französische;
f) mathematische Auflösungen und Arbeiten;
g) aufser diesen vorschriftsmäfsigen von allen Abiturienten zu verlangenden schriftlichen Arbeiten soll, hinsichtlich der in § 10 in das Belieben der zu Prüfenden gestellten Fächer, denen, die es wünschen, Gelegen-

heit gegeben werden, ihre Kenntnisse auch in diesen Fächern durch entsprechende Ausarbeitung zu bekunden.

Für die Abfassung der unter a), b) und f) bezeichneten Arbeiten sind je 5 Vormittagsstunden, für die französische Uebersetzung 3 und für die übrigen schriftlichen Arbeiten je 2 Nachmittagsstunden zu bestimmen.

§ 13.

Für die schriftlichen Arbeiten sind Aufgaben zu wählen, die im geistigen Gesichtskreis der Schüler liegen und zu deren geeigneter Behandlung die Befähigung nach dem vorgängigen Gymnasialunterricht vorausgesetzt werden darf, ohne dass eine frühere Bearbeitung desselben Gegenstandes, oder eine absichtliche Vorbereitung dazu stattgefunden hat.

Von den Aufsätzen ist zwar nicht eine erschöpfende Behandlung und Mustergiltigkeit der Form zu verlangen, wohl aber eine für den wissenschaftlichen und praktischen Bedarf genügende Sicherheit und Gewandtheit im Gebrauche der Sprache und richtige Darstellung eigener Gedanken. Auffallende Verstöfse gegen die Richtigkeit, Angemessenheit und Schönheit des Ausdrucks, Unklarheit der Gedanken oder gar Fehler gegen die Rechtschreibung begründen ein gerechtes Vorurtheil gegen die Befähigung des Abiturienten.

Die mathematischen Arbeiten sollen die Lösung geometrischer und arithmetischer Aufgaben aus dem in den Kreis des Schulunterrichts fallenden Theilen der Mathematik zum Gegenstand haben und eine selbständige Verwendung der erlangten mathematischen Kenntnisse nachweisen.

§ 14.

Die Wahl der Aufgaben steht den prüfenden Lehrern nach Rücksprache mit dem Director zu. Die obere Schulbehörde kann jedoch auch ausnahmsweise dieselben Aufgaben für die verschiedenen Prüfungsorte stellen und gleichzeitig bearbeiten lassen.

§ 15.

Die selbständige Ausarbeitung der schriftlichen Aufgaben, bei welchen der Gebrauch eines Wörterbuchs nur bei dem lateinischen Aufsatze zulässig, die Benutzung von Grammatiken und anderen Hilfsmitteln dagegen nirgends gestattet ist, überwacht ein vom Director beauftragter Lehrer. Sollte ein Abiturient sich Unterschleif irgend einer Art erlauben, so hat er sich zu gewärtigen, dass seine ganze dermalige Prüfung für nichtig erklärt wird.

§ 16.

Das in den Arbeiten nach Form oder Sache Verfehlte wird von den betreffenden Lehrern mit rother Tinte angestrichen oder die Verbesserung zur Seite beigeschrieben und am Schluss jeder Arbeit ein bündiges Urtheil darüber ausgesprochen, inwieweit dieselbe der vorschriftsmäfsigen Anforderung entspricht. Zur Bezeichnung ihres absoluten und relativen Werthes ist überdies jeder Arbeit eines der in §. 27 angegebenen 4 Prädicate als Classis der Arbeit zu ertheilen, ferner eine die Vorzüge und Mängel sämmtlicher gleichartigen Arbeiten abwägende Vergleichungszahl als Locus der Arbeit anzuweisen und zur Bemessung der grammatischen Sicherheit die Fehlerzahl beizufügen. Das Prädicat „sehr gut" oder Classis I kann übrigens den lateinischen und deutschen Aufsätzen, worin Verstöfse gegen die un-

bestrittene Richtigkeit der Schreibung oder Wortform vorkommen, niemals ertheilt werden.

§. 17.

Vorbezeichnete Arbeiten, nebst anderen Schularbeiten aus dem letzten Jahre, deren selbständige Fertigung nicht zu bezweifeln ist, werden vor der mündlichen Prüfung den bei dieser betheiligten Lehrern zur Einsicht offen gelegt, damit sie sich aus der Gesammtheit der vorliegenden Compositionen ein festeres Urtheil über die Befähigung und den Bildungsstand der einzelnen Abiturienten bilden und die Verfasser von überwiegend schwachen Arbeiten von der weiteren Theilnahme an der Prüfung abmahnen können.

Sämmtliche schriftliche Maturitätsprüfungs - Arbeiten sind 14 Tage vor der mündlichen Prüfung an die Oberstudien-Direction zur Einsicht einzusenden.

§. 18.

Die mündliche Prüfung begreift nachgenannte Unterrichtsfächer. In der hebräischen Sprache wird formelles Verständnis eines aus den historischen Büchern des Alten Testaments gewählten Abschnitts verlangt. — Im Griechischen sollen schwerere Schriftsteller, wie die Tragiker, Platon Thukydides, Demosthenes, von der Prüfung nicht ganz ausgeschlossen sein das Maſs der allgemein giltigen Forderungen jedoch auf eine geläufige Uebersetzung und grammatisch gründliche Erklärung des Homer, Herodot, Xenophon und solcher Schriftsteller beschränkt sein, welche in der Schwierigkeit des Verständnisses den zuletzt genannten ungefähr gleich stehen. — Im Lateinischen soll Cicero, Livius, Tacitus, Virgilius und Horatius vorzugsweise der Prüfung zu Grund gelegt werden, ohne jedoch die schwereren classischen Schriftsteller gänzlich auszuschlieſsen. — Im Französischen, sowie in anderen neueren Sprachen, wird richtige Aussprache, Verständnis und geläufiges Uebersetzen eines leichteren Prosaikers verlangt. — In wie weit die Geprüften der deutschen Sprache kundig und mächtig sind, ist zunächst aus dem freien Aufsatz, dem sprachlichen Ausdruck der Abiturienten bei der ganzen Prüfung, namentlich bei der Uebertragung der vorgelegten Abschnitte aus fremdländischen Schriftstellern in die deutsche Sprache zu entnehmen Auſserdem ist durch geeignete Fragen zu ermitteln, ob die wesentlichen Gesetze der deutschen Sprache den Schülern zum Bewusstsein gekommen, und ob sie mit den Hauptepochen und den hervorragenden Werken der deutschen Nationalliteratur bekannt geworden sind.

§. 19.

Die Wahl der in der Prüfung vorzulegenden Stellen zum Uebersetzen bleibt dem prüfenden Lehrer überlassen, wenn nicht die obere Schulbehörde oder der anwesende Commissär eine andere Bestimmung für zweckmäſsig hält. Da der Schüler niemals zum voraus von der getroffenen Wahl Kenntnis erhalten darf, sollen solche Stellen nicht gewählt werden, deren Verständnis besonderen nur durch vorbereitendes Studium zu lösenden Schwierigkeiten unterliegt. Aus prosaischen Schriftstellern sind nur Abschnitte vorzulegen, welche in der Schule noch nicht übersetzt oder erklärt werden sind aus Dichtern dagegen solche, welche früher, jedoch nicht im letzten Semester in den oberen Classen behandelt worden sind. Auch sind nur solche Ausgaben der Schriftsteller zu gebrauchen, die bloſs den Text enthalten.

§ 20.

In der Geschichte ist eine sichere Kenntnis der Hauptperioden, Ereignisse, Namen und Jahreszahl zwar unerlässlich, doch erwartet man, dass der Examinand auch im Stande sei, den Zusammenhang der wichtigsten Begebenheiten nach ihren Ursachen und Folgen und die hervertretendsten Charakterzüge ganzer Perioden und berühmter Persönlichkeiten darzustellen.

In der Geographie wird allgemeine Kenntnis der Erdoberfläche und ihrer mathematischen und physischen Eintheilungen und Verhältnisse, sowie, anschliefsend an dieselbe, des Weltgebäudes gefordert. Die Prüfung in der Geschichte ist zugleich auf die, damit in Verbindung stehende, der politischen Geographie und der geschichtlichen Schauplätze zu richten.

§ 21.

Die Anforderungen in der Mathematik richten sich, wie bei jeder anderen Wissenschaft, nach dem in der obersten Gymnasialclasse zu erreichenden Ziele. Sie sollen sich demnach bis zu den Logarithmen und Progressionen, den Gleichungen vom 2. Grad und der ebenen Trigonometrie einschliefslich erstrecken.

§ 22.

In der Naturkunde wird Kenntnis der zur Erklärung der wichtigsten Naturerscheinungen dienenden Hauptgesetze der Physik und Chemie, und zwar, soweit mathematische Begründung dazu nöthig ist, mit dieser verlangt.

§ 23.

Hinsichtlich der Veterinärkunde bleibt die Verordnung vom 17. März 1865 in Kraft, insoweit nicht die darin erwähnten allgemeinen Vorschriften der Verordnung vom 1. October 1832 und 2. März 1835 durch gegenwärtige Verordnung eine Aenderung erleiden.

§ 24.

Nach beendigter Prüfung beantragt jedes Mitglied der Prüfungs-Commission in seinem Fach das den einzelnen Abiturienten zu ertheilende Prädicat. Bei obwaltenden Bedenken kommt die Frage zu allgemeiner Besprechung und sollte diese nicht zur Einigung führen, so entscheidet die Mehrzahl der Stimmen, welche die Commissionsglieder abgeben.

Nach Feststellung der Prädicate stimmen die Mitglieder der Prüfungs-Commission vom jüngsten aufwärts hinsichtlich jedes einzelnen Abiturienten darüber ab, ob derselbe für reif zur Beziehung der Universität zu erklären sei. Der Commissär der Oberstudiendirection stimmt zuletzt und giebt dessen Stimme bei gleich vielen Stimmen für und wider den Ausschlag. Demselben steht es zu, den durch die Mehrheit gefassten Beschluss ohne weiteres zu bestätigen, oder wenn dieser seiner Ueberzeugung widerspricht, seine Bestätigung zu verweigern. In letzterem Falle ist die Eröffnung der Beschlüsse der Prüfungs-Commission auszusetzen und sind die Prüfungsarbeiten nebst einem Prüfungsprotokoll, welches die Gründe der Majorität und Minorität enthält, von dem Commissär der Ober-Studiendirection dieser zur Entscheidung vor-

zulegen. Den bei der Abstimmung in der Minderheit gebliebenen Examinato ren bleibt es unbenommen, die Gründe ihrer Abstimmung im Protokoll nieder zulegen, auch wenn dieses der Ober-Studiendirection nicht zur Entscheidun vorzulegen ist.

Provisorisch angestellte Lehrer, deren Zuziehung zur Prüfung die Com mission für gut befunden hat, haben nicht mit abzustimmen, jedoch vor de Abstimmung sich bezüglich der in ihren Fächern von den Abiturienten bekun deten Fähigkeiten und Kenntnisse zu äufsern.

§ 25.

Die Beschaffenheit der vorliegenden schriftlichen Arbeiten (wobei die nac § 17 etwa zugezogenen Arbeiten zwar nicht zur Entscheidung über die Reif der Verfasser, wohl aber zur Vergleichung ihrer älteren und neuesten Leistun gen, sowie zur Andeutung verschiedenartiger Anlagen und wissenschaftliche Neigungen berücksichtigt werden können), die Ergebnisse der mündliche Prüfung und die pflichtmäfsige, auf Erfahrung gegründete Ueberzeugung de Lehrer von der mit hinreichenden Kenntnissen verbundenen geistigen Reif der Betreffenden bilden die leitende Richtschnur des zu fällenden Urtheils Dabei haben die Abstimmenden nicht allein das Ergebnis in ihren einzelne Fächern, sondern das der Prüfung im Ganzen, den Gesammteindruck, den di Prüfung jedes einzelnen Abiturienten macht, zu erwägen, und soll bezüglic aller Theile und Arbeiten der Prüfung nicht blofs die Summe positiver Kennt nisse, sondern insbesondere auch der erworbene Grad geistiger Reife un Selbständigkeit des Abiturienten bestimmend und das Augenmerk auf wohl geübtes folgerichtiges Denken, sowie auf die Fähigkeit, sich auf einem geisti gen Gebiete leicht zurecht zu finden und die erworbenen Kenntnisse anzuwen den, gerichtet sein.

Damit den Leistungen der Abiturienten während des letzten Schuljahr auch seitens des Commissärs die gebührende Rechnung getragen werden könne kann demselben eine Tabelle vorgelegt werden, worin die Prädicate verzeich net sind, welche die einzelnen Lehrer auf Grund der Jahresleistungen in ihre Fächern den einzelnen Examinanden gegeben haben.

§ 26.

Nicht ganz befriedigende Leistungen in einem oder dem andern Fach dürfen durch verhältnismäfsige Auszeichnung in anderen als ausgegliche betrachtet werden, jedoch mit der Einschränkung, dass in solchem Falle di Leistungen in dem deutschen Ausdruck, in der lateinischen Sprache und in de Mathematik mindestens als gut bezeichnet werden konnten.

Ohne entscheidenden Einfluss auf die Reifeerklärung und nur im Zeugni anzuführen ist das Ergebnis der Prüfung im Englischen und Italienischen, s wie in den Fächern, die nur auf Wunsch einzelner Abiturienten berücksichtig werden. (§ 10.)

§ 27.

Nach erfolgter Entscheidung über die Reifeerklärung der einzelnen Abi turienten wird denen, welche für reif erklärt sind, von der Direction des be treffenden Gymnasiums ein „Zeugnis der Reife“ zum Besuch der Univer sität ausgefertigt, in welchem der Bildungsstand des betreffenden in den ein-

zelnen Prüfungsgegenständen mit einem der 4 Prädicate: „sehr gut", „gut", „genügend", „ungenügend" zu bezeichnen ist, wobei es übrigens dem Ermessen der Prüfungs-Commission überlassen bleibt, eine ausführlichere Würdigung beizufügen. In den Maturitätszeugnissen der unmittelbar von einem Gymnasium abgehenden Schüler ist überdies anzugeben, in welcher Zeit sie das Gymnasium besucht haben, sowie das sittliche Verhalten, der bewiesene Fleifs und der Bildungsstand derselben, auch in den bei der Gymnasialprüfung nicht vorkommenden, als solche deutlich zu bezeichnenden, Gymnasiallehrgegenständen, wie im Turnen, Zeichnen, in der Weise zu würdigen, dass das Zeugnis ein vollständiges Urtheil über die auf der Schule überhaupt erworbene Bildung enthält.

§ 28.

Ein Gymnasial-Maturitätszeugnis berechtigt in wissenschaftlicher Beziehung zum akademischen Studium aller Fächer, insoweit nicht § 10 und § 23 dieser Verordnung entgegenstehende Bestimmungen enthalten. Aufserdem gewährt ein solches Zeugnis alle in Folge der Beziehungen des Landes zum norddeutschen Bund an ein Maturitätszeugnis von einem Gymnasium geknüpften Berechtigungen.

§ 29.

Alle vom Staat ausgehenden Stipendien, Freitische, Beneficien und andere Vergünstigungen sollen denen vorzugsweise zu Theil werden, welche in ihren Zeugnissen vorwiegend das erste oder zweite jener Prädicate und aufserdem ein günstiges Zeugnis ihrer Würdigkeit von Seiten der betreffenden Gymnasial-Direction erhalten haben.

§ 30.

Denjenigen Abiturienten, die ein Zeugnis der Reife nicht haben erhalten können, ist es gestattet, nach einer ihnen je nach dem Ergebnis ihrer Prüfung zu bestimmenden Frist sich nochmals prüfen zu lassen. Bei dem Ergebnis einer dritten Prüfung soll es jedoch sein Bewenden haben.

§ 31.

Die Directionen der Gymnasien haben Abschriften der ertheilten Reifezeugnisse an die Ober-Studiendirection einzusenden und diese hat alljährlich einen Generalbericht über das Ergebnis aller Maturitätsprüfungen an das Ministerium des Innern zu erstatten und demselben ein Verzeichnis aller Geprüften nebst Angabe von Religion, Stand und Wohnort des Vaters, Lebensalter, Zeitraum des Gymnasialbesuchs, Ort der Prüfung, künftigem Berufsstudium und anderweitigen Bemerkungen beizufügen.

§ 32.

Den in die oberste Classe des Gymnasiums eintretenden Schülern soll ein Abdruck dieser Verordnung eingehändigt werden, damit sie Gelegenheit und Antrieb erhalten, Umfang und Bedeutung der vorgezeichneten Maturität zum voraus kennen zu lernen, ihre derzeitigen wissenschaftlichen Leistungen damit zu vergleichen und auf die Ergänzung des fehlenden desto mehr Fleifs und Eifer zu verwenden.

§ 33.

Mit der Veröffentlichung vorstehender Verordnung treten alle früheren Bestimmungen in gleichem Betreff aufser Kraft.

Urkundlich Unserer eigenhändigen Unterschrift und beigedrückten Grofsherzoglichen Siegels.

Darmstadt, den 17. März 1869.

(L. S.) LUDWIG.

v. Dalwigk.

AUSZÜGE AUS ZEITSCHRIFTEN, BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN.

Lazarus und Steinthal, Zeitschrift für Völkerpsychologie Bd. V Heft 4. Das 4. Heft der Zeitschrift, mit dem der V. Bd. abschliefst, beginnt mit einer Arbeit des Herrn v. Holtzendorff „Ueber die neueren Secten in Nordamerika." Es sind besonders die Bücher H. Dixons darin verwerthet (New-America 2 vol. und Spiritual wives, Tauchnitz ed.) und wir lernen die Mormonen, die ascetische Secte der Shaker und die libertinistische der Bibelcommunisten oder Perfectionisten kennen. Eine bedeutendere geistige Arbeit liegt in dem zweiten Aufsatz des Heftes „Mythologische Vorstellungen von Gott und Seele" von Hermann Cohen, Dr. phil., S. 396—434. Ausgehend von einem interessanten Satz der Aristotelischen Metaphysik, die mythische Astronomie betreffend, geht er noch einmal die alten Mythen über die Feuergottheiten (nach Kuhn, Steinthal, Grimm) durch, findet in dem durch Reibung entstehenden Waldfeuer den Ausgangspunct für die ganze Anschauung und verweilt dann besonders bei der Frage, warum die Göttervorstellung in den Feuermythen bald eine qualitative Superiorität über die Vorstellungen der irdischen Feuer-Reiber gewonnen habe. Hierfür versucht er eine neue Analyse der Vorstellungen im Bewusstsein, indem er ein „inhaltiges" und ein „formales" Element an den Vorstellungen unterscheidet. Der Gewinn, den er sich von dieser Analyse verspricht, wird wohl in dem zu erwartenden Schluss der Arbeit noch klarer hervortreten.

Es folgt sodann S. 435—464 eine uns nicht zugängliche Arbeit: „Mittheilungen über die Sprache der Ureinwohner Formosas, von Dr. A. Schetelig."

Das Heft schliefst mit einer ausführlichen Beurtheilung des Werkes von Wilh. Scherer, „Zur Geschichte der deutschen Sprache." Franz Dunker 1868. Prof. Steinthal zeigt wieder einmal seine hervorragende Begabung im polemischen Stil. Wohl ist es angenehmer, als unbetheiligter Leser seiner Kritik zu folgen, denn als angegriffener Autor. Aber er vermeidet wenigstens alle persönliche Gereiztheit und es fällt ihm nirgend schwer, auch die guten Seiten des ihm vorliegenden Werkes hervorzuheben.

Das Protokoll der vom 3. bis 7. Juni 1867 in Soest abgehaltenen sechszehnten Versammlung der Directoren der Westfälischen Gymnasien und Realschulen enthält unter andern die Resultate der Debatten über den Rechenunterricht, die einer weiteren Verbreitung werth sind. Trotzdem schon auf früheren Versammlungen der mathematische und insbesondere der Rechenunterricht Gegenstand der Verhandlungen gewesen war, so glaubte sich trotzdem auch die sechszehnte Versammlung berechtigt, denselben abermals zur Discussion zu stellen aus dem Grunde, weil der mathematische Unterricht in den mittleren Classen der schwierigste sei, eine mangelhafte Lösung des diesen Classen zugewiesenen Pensums dem spätern Unterricht in den obern Classen grofse fast unübersteigbare Schwierigkeiten bereite und sonach der Gesammterfolg des mathematischen Unterrichts in der Regel dem Erfolge desselben in den mittleren Classen entspreche. Speciell auf den Rechenunterricht übergehend hält die Conferenz zunächst als Zweck desselben dreierlei fest: 1) dass er durch die ihm eigenthümlichen formellen Bildungselemente zur allgemeinen Ausbildung des jugendlichen Geistes diene, dass er also namentlich das Gedächtnis stärke, das Combinationsvermögen schärfe und durch Selbstthätigkeit der Schüler geistig anrege, 2) dass er eine Vorbereitung des Schülers für den mathematischen Unterricht in den obern Classen sei und 3) dem Schüler die für das bürgerliche Leben nöthige Fertigkeit und Sicherheit im Rechnen gewähre. Um den für die höheren Schulen wichtigsten Zweck des Rechenunterrichtes, seine formell bildende Kraft, um so sicherer zu erreichen, sei dem Schüler so früh als nur immer möglich das Verständnis der von ihm auszuführenden Rechenoperationen zu vermitteln und dies um so mehr, als in dem klaren Verständnisse der eingeübten Regeln zugleich eines der besten Mittel erkannt werde, Sicherheit in ihrer Anwendung zu gewinnen.

Ueber den Umfang des Rechenunterrichtes in den mittleren Classen sind die Ansichten der einzelnen Conferenzmitglieder etwas getheilt, indem von einigen für das Pensum der Quarta auch das Ausziehen der Quadratwurzel und der Kubikwurzel und Flächen- und Körperberechnung empfohlen wird. Auch über Vertheilung des Unterrichtsstoffes ist man nicht ganz einig, so namentlich über die Placirung der Rechnung mit Decimalbrüchen. Während einige Gymnasien dieselbe der Quinta zuweisen wollen, findet doch die Ansicht, dass sie einen berechtigteren Platz in dem Pensum der Quarta einnehme, mehr Anklang: an die Wiederholung der Bruchrechnung sich anschliefsend biete sie eine sehr passende Gelegenheit, diese nochmals in veränderter und den Schüler anziehender Weise durchzunehmen. Es sei aber dies gründliche Verständnis der Bruchrechnung und eine vollendete Fertigkeit in der Rechnung mit Brüchen entschieden die Hauptaufgabe alles Rechenunterrichtes, da unter dieser Voraussetzung dem Schüler bei allen nachfolgenden Rechnungsarten, welche sämmtlich das Bruchverhältnis zur Grundlage haben, niemals eine Schwierigkeit aufstofsen könne, während derselbe entgegengesetzten Falles sich weiterhin nur zu oft rathlos und unsicher zeigen werde.

Hinsichtlich der Methode wird noch einmal mit Rücksicht auf die formell bildende Kraft des Rechenunterrichtes als ganz besonders wichtig hervorgehoben, dass bei allen Rechenoperationen so früh als möglich Einsicht und Verständnis bei den Schülern zu erstreben, dass namentlich schon bei der Bruchrechnung alle Regeln nicht blofs zu üben, sondern zu veranschaulichen und ein vollständig klares Verständnis derselben zu erzielen, und dass die Decimalbruchrech-

nung durch Zurückführung auf die Rechnung mit gewöhnlichen Brüchen zu begründen sei. Für das praktische Rechnen wird fast allgemein die Schlussrechnung gefordert: ebenso allgemein wird die Anwendung und Einübung mechanischer Rechenschematismen, sowie die Anwendung der Proportionen verworfen und in Beziehung auf letztere eine praktische Einübung an Rechenaufgaben bei ihrer späteren Behandlung im mathematischen Unterrichte vorgeschlagen. Ganz besonderer Werth soll auf das Kopfrechnen gelegt werden: es müsse dasselbe nicht allein zur Stärkung des Gedächtnisses, sondern auch zur Erlangung einer gröfseren Fertigkeit allgemein und dringend empfohlen und namentlich für die beiden unteren Classen entschieden in den Vordergrund gestellt werden. Wenn es auch in der Quarta häufig beschränkt werde, so soll doch das Kopfrechnen stets als die Grundlage des Rechnens festgehalten und namentlich gefordert werden, dass in keiner Rechnungsart zum Tafelrechnen übergegangen werden dürfe, bevor nicht durch einfache im Kopfe auszuführende Beispiele das Verständnis derselben vollständig erreicht sei, und dass auch beim Tafelrechnen jede kleinere im Kopfe ausführbare Rechnung stets so und nicht auf der Tafel auszuführen sei. Für das Kopfrechnen sind möglichst solche Zahlen zu wählen, die bei dem Standpunct und der Uebung der Schüler sich leicht dem Gedächtnisse einprägen lassen, wobei ganz besonders auch den schwächeren Schülern Rücksicht zu tragen ist, damit diese nicht zurückbleiben oder selbst ganz unthätig werden. Auf Abkürzungen und Erleichterungen sei dabei stets aufmerksam zu machen, auch sei ihnen zugleich in der Wahl des anzuwendenden Verfahrens eine gewisse Freiheit zu gestatten, da die Aufsuchung der verschiedenen Wege, welche gleich richtig sind und gleich einfach zum Ziele führen, Wetteifer und Freude am Unterricht zu erregen geeignet sei. Der Gebrauch eines Buches beim Kopfrechnen erscheint nicht zweckmäfsig, es sei besser, wenn das Beispiel vom Lehrer selbst gestellt oder doch nur aus der Sammlung vorgelesen werde, weil sonst der Schüler gar zu leicht sich auf das Buch verlassend die Zahlen dem Gedächtnisse einzuprägen versäumen.

Bei dem Tafelrechnen müsse zur Wahrung der erlangten Gleichmäfsigkeit in der Classe vor allem darauf gesehen werden, dass jeder Schüler fortdauernd mit der Ausrechnung beschäftigt und so diese Ausrechnung wirklich eine gemeinsame sei. Diese gleichmäfsige Thätigkeit würde wohl am meisten gefährdet werden, wenn der Lehrer selbst an der Tafel die Ausrechnung ausführte aber auch wenn ein Schüler und zwar in der Regel einer der schwächern dies thue, sei eine genaue Controle der Thätigkeit der übrigen durchaus nöthig und lasse sich am besten erreichen, wenn laut gemeinschaftlich gerechnet werde und die Vorrechner, mit denen wiederholt gewechselt werden müsse, in der Regel nicht aus der Zahl der besseren, sondern der schwächeren Schüler gewählt werden.

Eine consequente Durchführung der angedeuteten einfachen Principien müsse, so sollte man glauben, nicht nur die formelle Bildung wesentlich fördern und eine für das Leben hinreichende und zugleich werthvolle Rechenfertigkeit gewähren, sondern auch für den übrigen mathematischen Unterricht sich fördernd erweisen. Wenn nun doch so oft die Früchte des Rechenunterrichtes hinter billigen Erwartungen mehr oder minder zurückbleiben, so sei der Grund dieser unerfreulichen Erfahrung in den besondern bei diesem Unterrichte sich bemerklich machenden Uebelständen zu suchen. Einen der bedeu

tendsten biete die Schwierigkeit, die Flüchtigkeit der Schüler, ihre Neigung zur Zerstreuung und ihren Mangel an Aufmerksamkeit zu bemeistern und ihnen Liebe und Lust zu einem ihre Kräfte in ungewöhnlichem Grade in Anspruch nehmenden Unterrichte einzuflöfsen. Unstreitig liege hier das meiste an der Person des Lehrers, und würden die besten methodischen Regeln bei einem Lehrer nichts fruchten, der selbst die grofsen Anstrengungen eines guten Rechenunterrichtes scheuend oder mit Unlust denselben ertheilend oder auch nur der nöthigen eigenen Frische und Lebendigkeit ermangelnd den Schülern unmöglich das ihm selbst mangelnde geben könnte. Auf der andern Seite sei ebenso auch wohl denkbar, dass zwei befähigte und mit freudiger Hingebung wirkende Lehrer bei vielfach abweichender Methode doch beide erfreuliches leisten und in kurzer Zeit ihre Schüler zu ebenso freudigem und lebendigem Mitarbeiten anregen. —

Wir sind überzeugt, dass diese Ansichten über den Rechenunterricht durchaus geeignet sind, denselben bei einer gewissenhaften praktischen Durchführung wesentlich zu fördern und die Erreichung seines Zieles auf höhere Schulen bedeutend zu erleichtern. K.

SCHUL- UND PERSONALNOTIZEN.

Zum Andenken an Director K. A. J. Hoffmann.

Vor wenigen Monaten endete die segensreiche Wirksamkeit eines Mannes, dessen Name in der Schulwelt wie in den Kreisen philologischer Gelehrsamkeit des besten Klanges sich erfreut: K. A. J. Hoffmann, Director des Johanneums zu Lüneburg, erlag am 24. März d. J. der tödtlichen Wirkung eines sich wiederholenden Schlaganfalles. Dem Unterzeichneten, der als Schüler eine Reihe von Jahren zu den Füfsen des hochgeschätzten Lehrers safs, der später das Glück hatte, anfangs als College neben dem Dahingeschiedenen und bald darauf unter dessen vortrefflicher Leitung an derselben höheren Lehranstalt zu wirken, der aufserdem durch das geistige Band gemeinsamer wissenschaftlicher Bestrebungen sich eng mit demselben verbunden fühlt, gilt es um so mehr als eine angenehme Pflicht der Pietät, dem leider zu früh Entschlafenen einige Worte dankbarer Erinnerung zu widmen, als er der Hoffnung sich hingiebt, dass dieselben in den Herzen vieler Berufsgenossen Anklang und Widerhall finden werden.

K. A. J. Hoffmann, geboren zu Clausthal am 30. November 1812, erhielt seine Schulbildung auf dem Gymnasium seiner Vaterstadt, wo er sich des anregenden und befruchtenden Unterrichtes einiger Lehrer erfreute, denen er in der Vorrede zu seiner grofsen homerischen Erstlingsarbeit seine dankbare Gesinnung öffentlich auszusprechen für eine heilige Pflicht hielt. Der mit trefflichen Anlagen gepaarte Eifer, welchen er als Schüler an den Tag legte, liefs ihn zu gelehrtem Studium in hohem Grade geeignet erscheinen, und Michaelis 1829 konnte er nach rühmlich beendeten Schulstudien die Georgia Augusta beziehen, um sich dem Studium der Philologie zu widmen. Mit freu-

diger Rückerinnerung gedachte er im späteren Leben oftmals jener überaus glücklichen Zeit, in welcher er, von jugendlichem Eifer beseelt und erfüllt mit frischer Empfänglichkeit, durch ausgezeichnete Universitätslehrer und Gelehrte wie Otfried Müller, Dahlmann, Jakob Grimm u. a. in die Hallen der Wissenschaft sich einführen liefs und wo er in schönem Freundschaftsbunde mit nicht minder begabten und strebsamen Commilitonen, die auch später noch im Dienste des Berufes und der Wissenschaft in edlem Wetteifer mit einander rangen, als Mitglied des philologischen Seminars und der philologischen Societät seinen Eifer zu bethätigen die schönste Gelegenheit fand.

Bald nach Beendigung seiner Universitäts-Studien wurde er im Jahre 1833 als zweiter Collaborator an das Gymnasium zu Celle berufen. Hier eröffnete sich ihm ein Feld praktischer Thätigkeit, auf welchem er sein bedeutendes Lehrtalent aufs schönste und mannigfaltigste entfalten konnte. Der Unterzeichnete erinnert sich noch mit Vergnügen der grofsen Sicherheit und des mit gewinnender Freundlichkeit gepaarten Ernstes, durch welche der damals noch recht junge Lehrer einen bleibenden Eindruck auf seine Schüler machte; noch lebendiger aber ist in seiner Erinnerung geblieben die frische Lebendigkeit, mit welcher er auch für trockene Materien des Unterrichtes das Interesse seiner Schüler zu erwecken und zu beleben wusste, und neben grofser Klarheit und Präcision, welche seinen Unterricht kennzeichnete, war es vor allem auch die aufserordentliche Akribie, die er nicht blofs anerkanntermafsen in seinen gediegenen wissenschaftlichen Arbeiten, sondern auch im Schulunterrichte sich zu gebieterischer Pflicht machte und die er nicht unterliefs, auch seinen Schülern aufs angelegentlichste zu empfehlen. So ist es denn auch erklärlich, dass die dankbare Erinnerung an Hoffmanns sechzehnjährige erfolgreiche Lehrerwirksamkeit am Gymnasium zu Celle in den Herzen vieler Schüler noch jetzt fortlebt.

Die Achtung und das Vertrauen, deren sich der Rector Hoffmann — denn seit 1845 bekleidete er diese Stelle am Celleschen Gymnasium — sowohl bei seiner vorgesetzten höchsten Schulbehörde, wie auch bei seinen Berufsgenossen in hohem Grade zu erfreuen hatte, zeigte sich auch in seiner Wahl zum zweiten Präsidenten der im J. 1848 nach Hannover berufenen Lehrer-Conferenz, an deren Verhandlungen er sich mit derselben regen Theilnahme betheiligte, wie er sich etliche Jahre später auf einer in Hamburg tagenden Lehrerversammlung als den „stets schlagfertigen" Hoffmann erwies.

Inzwischen sollte sich bald für den Mann, um dessen Verlust wir trauern, ein noch gröfseres Feld pädagogischer und didaktischer Wirksamkeit eröffnen. In Folge der Ernennung des damaligen Directors des Johanneums zu Lüneburg zum zweiten Schulrathe und zum Mitgliede des Königlichen Ober-Schulcollegiums zu Hannover musste das Directorat jener Anstalt, welche sich des schönen Rufes erfreute, die beste höhere Lehranstalt des Landes zu sein, von neuem besetzt werden und Hoffmann wurde mit der Leitung derselben betraut. Er trat dieses Amt im Januar 1849 an. Eine leichte Aufgabe war es nicht, der Nachfolger zweier Männer zu sein, welche den Ruf ausgezeichneter Directoren und Schulmänner hinterliefsen und welche die ihrer Leitung anvertraute Schule zu hoher Blüthe entwickelt hatten. Gesteigert wurde im Laufe der Zeit die Schwierigkeit der dem Director zufallenden Aufgabe sowohl durch die Erweiterung der mit dem Johanneum verbundenen Realklassen, wie durch die von Jahr zu Jahr vermehrte Frequenz derselben. Aber trotzdem, zum

Ruhme des nunmehr Abgeschiedenen sei's gesagt, ist es dem neuen Director gelungen, die ihm gestellte Aufgabe in vollem Mafse zu lösen. Den Ruhm der Anstalt, welchen Hoffmann als theures Erbtheil übernahm, hat derselbe mindestens zu erhalten gewusst.

Freilich war das nur einem Manne möglich, der mit unbedingter Hingabe an seinen Beruf in gröfster Treue und Gewissenhaftigkeit ein Diener seines Amtes war. Der Entschlafene litt seit langer Zeit an einem unleidlichen körperlichen Uebel, der sogenannten Migräne; aber durch seine grofse Willenskraft wusste er der störenden Einwirkungen seiner körperlichen Leiden Herr zu werden, und es war rührend zu sehen, wie er bemüht war, unmittelbar nach den Anfällen des Uebels, ja selbst während derselben seinen Unterricht in gewissenhafter Weise fortzusetzen. Wie sehr er sich es angelegen sein liefs, den collegialischen Sinn, ebenfalls ein schönes ihm überliefertes Erbtheil, aufrecht zu erhalten und zu fördern, davon zeugten aufser anderem die an jedem Sonnabend gemeinschaftlich unternommenen Spaziergänge nach dem nahegelegenen Thiergarten. Nicht so sehr eine energisch durchgreifende als eine vermittelnde, von ruhiger Besonnenheit geleitete Natur, folgte er dem Grundsatze: *Fortiter in re, suaviter in modo*, und durch seinen richtigen Takt, wie durch seine einsichtsvolle Behandlung, welche gelegentlich auch den Eindruck eines diplomatischen Wesens machen konnte, erreichte er fast immer das als wünschenswerth von ihm erkannte. Wie lehrreich und fördernd sein Einfluss auf jüngere Lehrer war, wie er sie durch Wort und Beispiel auf eine strenge Methode des Unterrichts und ernste Selbstüberwachung hinwies oder zu wissenschaftlichen philologischen Arbeiten ermunterte, das werden ihm viele Collegen dankbaren Herzens bezeugen, die das Glück hatten, unter seiner Leitung ihre Lehrerlaufbahn zu beginnen oder die an andern Anstalten begonnene fortzusetzen.

Die umfangreiche, mühevolle Wirksamkeit, welche Hoffmann als Lehrer wichtiger Unterrichtsfächer und als Director einer in grofsem Mafsstabe organisirten Lehranstalt übte, war zugleich von einer schriftstellerischen Thätigkeit begleitet, welche seinen Namen weit über die Grenze seiner Schule hinaus auch in weiteren Kreisen des Schullebens bekannt gemacht hat. Angeregt durch Jacob Grimms Forschungen liefs er schon im Jahre 1838 eine mit Rücksicht auf Sprachvergleichung bearbeitete neuhochdeutsche Schulgrammatik erscheinen, welcher bald nachher eine mit Rücksicht auf die Grundsätze der historischen Grammatik bearbeitete neuhochdeutsche Elementargrammatik folgte, deren im Jahre 1865 erschienene 6. Auflage das beste Zeugnis für die Brauchbarkeit dieses Schulbuches ablegt. Wer wäre demnach geeigneter gewesen, bei der auf Anregung des königlichen Ober-Schulcollegiums von sachkundigen Schulmännern vereinbarten Aufstellung von Regeln für die deutsche Rechtschreibung in thätiger Weise mitzuwirken als Hoffmann! Durch einen für den Gymnasialunterricht entworfenen Abriss der Logik zeigte der Verfasser, dass er auch einem auf hannöverschen Gymnasien der Regel nach nicht gepflegten Unterrichtsgegenstande seine Aufmerksamkeit nicht versagt habe. Lag ihm doch auch von jeher der deutsche Unterricht gar sehr am Herzen und hat er doch durch seine sehr empfehlenswerthe Rhetorik für Gymnasien diesem wichtigen Lehrgegenstande einen erheblichen, von vielen Berufsgenossen freudig begrüfsten Dienst geleistet. Aufser dem deutschen Unterrichte liebte er vornehmlich den geschichtlichen, durch welchen er mächtig auf seine Schüler

einzuwirken verstand, und es war sein Lieblingsgedanke, ein aus langjähriger Erfahrung hervorgegangenes Hülfsbuch für den Geschichtsunterricht demnächst zu veröffentlichen, der jedoch durch das Erscheinen der Herbstschen Hülfsbücher, welche ganz in seinem Sinne bearbeitet waren, einstweilen in den Hintergrund gerückt wurde. Seine Klarheit, Umsicht und reiche Erfahrung auf dem Gebiete der Gymnasialpädagogik spricht aus den beiden Sammlungen seiner Schulreden, welche nicht nur durch ihren gediegenen Inhalt, sondern auch durch die musterhafte Form in hohem Grade anziehend und belehrend genannt werden dürfen.

Dass ein so vielfach thätiger und obendrein durch Körperleiden geschwächter Mann auch noch für gelehrte wissenschaftliche Arbeiten Mufse und Kraft gefunden habe, sollte man in der That kaum erwarten. Und doch muss der Unterzeichnete es aussprechen, dass Hoffmanns wissenschaftlicher Ruf nicht geringer als der des Schulmannes ist. Den ersten Grund zu demselben legte er durch seine im Jahre 1842 und 1848 veröffentlichten Quaestiones Homericae, durch welche er sich, wie C. F. Hermann in einem an Hoffmann gerichteten Briefe äufserte, einen Ehrenplatz auf dem Gebiete der homerischen Literatur erworben hat. Aufser mehreren gediegenen homerischen Abhandlungen, welche in Zeitschriften und Programmen niedergelegt sind und von denen nur erwähnt werden mögen: seine Prüfung der von Lachmann über die letzten Gesänge der Ilias gefällten Urtheile, seine in der Kieler allgem. Monatsschr. erschienene Abhandlung über den gegenwärtigen Stand der Untersuchungen über die Einheit der Ilias — war doch Hoffmann nach einer brieflichen Aeufserung von Ritschl ganz besonders befähigt über die homerische Frage ein competentes Urtheil abzugeben — ferner seine Untersuchungen über αμφί in der Ilias und über die Tmesis in der Ilias, endlich seine inhaltreiche Recension von J. La Roches homerischen Studien, verdient vor allem auch seine nach Handschriften und Scholien besorgte Herausgabe des 21. und 22. Buches der Ilias genannt zu werden, ein Werk, welches sich eben so sehr durch rühmlichen Forscherfleifs wie durch mikrologische Sorgfalt und Genauigkeit auszeichnet. Meines Wissens die letzte von dem Verewigten veröffentlichte Arbeit ist das in der Teubnerschen Sammlung erschienene Supplementum lectionis Graecae.

Wahrlich es ist ein erhebendes Bild, welches das zwar nicht allzu lange, aber reiche Leben des nunmehr in Gott Entschlafenen darbietet! Friede sei seiner Asche!

Non moritur, quicunque sui monumenta reliquit.

Hannover. Alb. Schuster.

Personalnotizen

(zum Theil aus Stiehls Centralblatt entnommen).

A. Königreich Preufsen.

Als ordentliche Lehrer wurden angestellt: a) *an Gymnasien:* Sch. C. Dr. Fischer u. Dr. Rödiger am Louisenstädtischen Gymn. in Berlin, Hülfslehrer Maletius in Hohenstein, Sch. C. Gortzitza in Elbing, Cand. Liebhold in Neustettin, Sch. C. Dr. Friese am Franz. Gymn. in Berlin, Dr. Hoche u. Jacobsen am Friedrichs-Werderschen Gymn., Dr. Eucken aus Husum u. Dr. Sadebeck am Friedrichs-Gymn., Dr. Peil u. Dittmann am Wilhelms-Gymn., Dr. Dittmar am Cölln. Gymn. in Berlin, Dr. Jentsch in Guben, Sch. C. Pütter in Landsberg, Eichler in Bromberg, Hülfslehrer Dr. Weidenkoff in Wittenberg, Dr. Endemann aus Luckenwalde in Zeitz, Sch. C. Düker am Josephineum in Hildesheim, L. Ohlendorf in Lingen, Sch. C. Averdunk in Duisburg, L. Dr. Wiehl aus Linz u. Sch. C. Zillikens an Marzellen in Cöln, Dr. Streit aus Frankfurt a. d. O. als erster Adjunct am Pädagogium in Puttbus, L. Brückner aus Fürstenwalde in Brandenburg.

b) *an Realschulen:* L. Dr. Jahr aus Merseburg u. Dr. Gantzer in Magdeburg, Sch. C. Krüger in Tilsit, Borkenhagen in Perleberg, Dr. Trendelenburg in Bromberg, Dr. Beyer in Rawicz, Dr. Beblo in Görlitz, Dr. Wienecke in Goslar, Sch. C. Weyrauch an der Realschule zum heiligen Geist in Breslau, Dr. Ludwig an der Louisenstädtischen Gewerbeschule in Berlin.

c) *an höheren Bürgerschulen:* Sch. C. Dr. Bölke in der Steinstrasse in Berlin, Dr. Oeri in Creuzburg, L. Scholz aus Gütersloh in Osterode.

Verliehen wurde das Prädicat *Oberlehrer* dem o. L. Grünfeld am Gymn. in Schleswig.

Professor: dem o. Lehrer Dr. Milde an der Realschule zum heiligen Geist in Breslau, Oberlehrer Dr. Prowe am Gymn. in Thorn.

Befördert zu Oberlehrern: o. L. Ferrari am Gymn. in Brilon, o. L. Dr. Preusse an der Realschule in Aschersleben u. Dr. Gensch an der Realschule I. O. in Magdeburg, o. L. Dr. Bail u. Stobbe an der Realschule St. Johann in Danzig.

Genehmigt die Berufung des Dr. Guttmann zum Rector des Progymn. in Ohlau, des Lehrers Dr. Pohl aus Hedingen zum Rector des Progymn. in Linz a. Rh.

Allerhöchst ernannt resp. bestätigt: Prof. Dr. Wenzlaff als Director der Königstädtischen Realschule in Berlin, Oberlehrer Dr. Paulsiek als Director der Realschule II. O. in Magdeburg, Realschul-Director Kreyfsig aus Elbing als Director der Realschule I. O. in Cassel, Oberlehrer Dr. Brunnemann aus Berlin als Director der Realschule in Elbing.

B. Königreich Sachsen.

Angestellt wurden: a) *als provisorische Oberlehrer:* Sch. C. O. Krause an der Realschule in Annaberg, C. A. Scholtze an der Realschule in Chemnitz.

b) *als ständige Oberlehrer:* die provisorischen Oberlehrer Schurig an der Gymnasial- und Realschulanstalt in Plauen, Gast u. Kötteritzsch an der Landesschule in Grimma, Dr. phil. Angermann an der Landesschule in Meifsen, F. H. Schulze u. E. Grundmann an der Gymnasial- u. Realschulanstalt in Zittau, Gehlert am Gymn. in Bautzen.

Verliehen wurde das Prädicat *Oberlehrer* dem Lehrer K. Deutschbein an der höheren Bürgerschule in Krimmitzschau.

C. Grofsherzogthum Baden.

Durch landesherrliche Entschliefsung ernannt: der Prof Brugier vom Gymn. in Donaueschingen zum Vorstand der höheren Bürgerschule in Waldshut, der Mathematik- u. Turnlehrer Alfred Maul in Basel zum Director der Turnlehrerbildungsanstalt.

Versetzt: Prof. Dr. Schneyder aus Emmendingen u. Prof. Eytenbenz aus Ueberlingen an d. Gymn. in Donaueschingen, Prof. Salzer aus Pforzheim an d. Realgymn. in Carlsruhe, Prof. Maier aus Ettenheim an d. höhere Bürgerschule in Ueberlingen, Prof. Dr. Bächle aus Ettlingen an d. höhere Bürgerschule in Ettenheim.

ERSTE ABTHEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Der preuſsische Lehrplan für den Zeichenunterricht und seine Ausführbarkeit.

Die Anzeichen einer verständigeren Auffassung der Bedeutung des Zeichenunterrichts als eines werthvollen Bildungsfactors für die Jugend und als eines wirksamen Hebungsmittels für die gewerblichen Bestrebungen unserer Zeit haben sich in den letzten Jahren sichtbar gemehrt. In den Lehranstalten sind die wesentlichsten äuſseren Hindernisse einer gedeihlichen Entwickelung des Zeichenunterrichts gröſstentheils hinweggeräumt; seitens der Staatsbehörden sind anerkennenswerthe Bemühungen gemacht worden, den gewerblichen Kreisen den ihre Erzeugnisse veredelnden Einfluss der Kunst ausgiebiger zuzuleiten. Gerade beim Eintritt eines solchen Aufschwunges, wo edle Bestrebungen mit den realen Verhältnissen in Streit treten, dürfte es gerechtfertigt sein, die sachverständigen und insbesondere die maſsgebenden Freunde des bewussten Lehrgegenstandes zu erneuter Erwägung der Lehrziele selbst und der diesen entsprechenden Förderungsmittel anzuregen.

Den Zeichenunterricht an Gymnasien betreffend haben die letzten fünf Jahre, wie beachtenswerthe in dieser Zeit veröffentlichte Aufsätze und Vorträge bekunden, den zwischen den Zielen des Gymnasiums und des Zeichenunterrichts im allgemeinen bestehenden Unterschied nur mehr zum Bewusstsein kommen lassen. Uebereinstimmend drängen jene Aeuſserungen nach einer vornehmlich die ästhetisch bildende Wirkung im Auge haltenden Richtung des Zeichenunterrichts, unwiderlegliche Argumente werden geltend gemacht für die Ebenbürtigkeit der Kunst innerhalb des Kreises

der Bestrebungen der Gymnasien. Wie könnte beredter und überzeugender in diesem Sinne das Wort geführt werden, als dies in dem im Juli- und Augustheft 1868 dieser Zeitschrift abgedruckten Aufsatze von Lilienfeld: „Die Bedeutung des Kunstunterrichts für die höheren Schulen“ geschehen? Ein Vorzug gerade dieses Aufsatzes vor anderen ähnlichen ist es zudem, dass der Verfasser bei der Geltendmachung höherer Ansprüche sowohl der Correlate hierzu bei der praktischen Behandlung des Unterrichts, als der Schwierigkeiten eingedenk ist, welche einer rechten Entwickelung des letztern gegenwärtig noch hinderlich sind. Indem er consequenter Weise den Schwerpunkt des Unterrichts in die oberen Classen legt, verlangt er, dass der Lehrgegenstand auch für diese obligatorisch und ihm in allen Classen der gebührende Einfluss auf die Versetzungen der Schüler gewährt werde. Das damit angedeutete Bild des Unterrichts ist so anziehend, dass man ihm unmöglich seinen Beifall versagen kann, und dennoch erscheint es bei weitem lohnender, neben dem, was darin für lange hinaus nicht der Verwirklichung fähig sein dürfte, das hervorzuheben, was im Sinne einer Hebung des Unterrichts für die Gegenwart dringender und zugleich ausführbar ist.

Vergegenwärtigt man sich nämlich, in welcher Weise die ästhetisch bildende Wirkung des Zeichenunterrichts auf den Gymnasien erfolgreicher als bisher praktisch zu vermitteln sein möchte, so kommt man zu der Forderung, dass nach einer möglichst gründlichen Uebung der Schüler der unteren Classen in den „elementaren Voraussetzungen der Kunst,“ nach einer Erweiterung dieser Uebungen neben dem Unterricht in den construirenden Hülfswissenschaften in den mittleren Classen, zu diesen praktischen Uebungen in den beiden obersten Classen der Vortrag der Kunstgeschichte treten müsste. Derselbe würde durch Vorlegung geeigneter Bilderwerke, durch Zeichnen der charakteristischen hervorragenden Werke der verschiedenen Kunstepochen und durch gelegentliche Besuche der Museen zu unterstützen sein. Blickt man nun aber andererseits auf die Knappheit, mit welcher der Lectionsplan der Gymnasien anderen, nicht minder berechtigten Lehrgegenständen ohnedies schon die Zeit zumessen muss, so leuchtet ein, dass die für jene Erweiterung des Zeichenunterrichts erforderliche Zeit von wenigstens wöchentlich zwei Stunden nicht anders, als etwa auf Kosten anderer reichlicher dotirter Lehrgegenstände, d. h. also der alten Sprachen, zu gewinnen wäre. Bei der völligen Aussichtslosigkeit aber von reformatorischen Bemühungen in dieser Richtung muss

es doch als feststehend hingenommen werden, dass die Kunst ihr Recht, an der Erziehung der älteren Gymnasialjugend sich eingreifender zu betheiligen, einstweilen noch immer ruhen lassen muss. Daneben bliebe denn freilich die Frage, in welcher Weise der Kunstunterricht bei der thatsächlich zu Gebot stehenden Lernzeit den idealen Zielen der Gymnasialstudien am erspriefslichsten dienlich zu machen sei, immerhin offener und erneuter Ueberlegung werth.

Wer nun aber das bescheidene Mafs des bei aller Anstrengung in technischer Beziehung durch den Unterricht überhaupt Erreichbaren kennt und weifs, wie dringend das in den unteren Classen Geübte noch der Befestigung und Vervollkommnung in der obersten Zeichenclasse bedarf, der muss zugeben, dass die Ziele, wie sie der ministerielle Lehrplan dem Unterricht vorschreibt, im Zusammenhange mit den in den §§ 2 und 4 der erläuternden „Bemerkungen" gegebenen Weisungen, nach der technischen, wie nach der ästhetischen Seite hin der zu Gebote stehenden Unterrichtszeit angemessen gestellt sind. Diese Weisungen besagen nämlich:

„§§ 2. Zu den Aufgaben des Zeichenunterrichts auf höheren „Lehranstalten, insbesondere auf den Gymnasien, gehört aufser „der Uebung des Auges und der Hand die Ausbildung des Schön„heitssinnes und des ästhetischen Urtheils. Die Schüler sollen „durch planmäfsig geleitete Uebungen zugleich die charakte„ristischen Formen der Dinge auffassen lernen und zu einem „verständigen Anschauen der Natur und der Meisterwerke der „bildenden Kunst geführt werden."

„§ 4. ......Zum Behuf der Bildung des ästhetischen Sinnes und „im Zusammenhange mit den übrigen Gymnasialstudien sind „die Vorbilder vorzugsweise der antiken Kunst zu entlehnen und „ist auf den oberen Stufen Gelegenheit zu nehmen, die „Schüler nicht nur mit den antiken Säulenordnungen, sondern „auch mit einigen Hauptwerken der classischen Skulptur und „Architektur bekannt zu machen."

Neben der eben ausgesprochenen Anerkennung ist denn freilich auch nicht die Bemerkung zurückzuhalten, dass diese Aufgaben, als das kümmerliche Minimum höherer Anforderungen, nun wohl verdienten, in der That „planmäfsig" und nicht blofs „gelegentlich" in Angriff genommen zu werden, und dass zu diesem Behuf, wie überhaupt zu der dabei erforderlichen weiteren technischen Ausbildung der Schüler ein Auditorium von weniger zufälligem und losem Verbande geschaffen werden müsste, als es

§ 10 derselben „Bemerkungen“ ins Auge fasst. Darin heifst es nämlich:

„§ 10. In den Gymnasien ist der Zeichenunterricht nach dem „bestehenden Lehrplan nur bis Quarta incl. obligatorisch. Es „kann hierin bei aller Hochschätzung des Zeichnens als eines „allgemeinen Bildungsmittels in Rücksicht auf die übrigen Auf- „gaben des Gymnasiums nichts geändert werden. Aber die „Schüler der oberen Classen, die um des gewählten Berufs „willen oder aus Neigung ferner am Zeichenunterricht „Theil nehmen wollen, müssen dazu Gelegenheit haben. Die „Circular-Verfügung vom 24. October 1837 hat dies vorge- „sehen, indem sie die Zeichenstunden so zu legen vorschreibt, „dass den Schülern der oberen Classen die Theilnahme daran „möglich ist. Die Erfahrung lehrt, dass in Folge dieser Einrich- „tung an vielen Gymnasien eine grofse Zahl von Schülern, in „denen sich vorher unter dem Einfluss einer anregenden „Lehrmethode Neigung und Talent zu künstlerischer „Beschäftigung entwickelt hat, von Tertia an freiwillig und bis in „die obersten Classen den Zeichenunterricht zu besuchen fort- „fährt.“

Es ist dazu folgendes zu bemerken:

Der allgemeinen Auffassung nach rangirt der Zeichenunterricht als facultativer Lehrgegenstand neben dem Gesang- und Turnunterricht; den angeführten Worten nach ist er aber unter diese beiden Disciplinen gestellt. Denn während man für diese, aus Gründen, die mit gleicher Triftigkeit für den Zeichenunterricht geltend zu machen sind, die Facultas bei allen Schülern voraussetzt und demnach selbst in der obersten Classe nur auf ausdrückliche desfallsige Erklärungen der Eltern oder des Arztes Dispensation gewährt, werden in jenen Worten für die Theilnahme am Zeichenunterricht die „Rücksicht auf den gewählten Beruf und die Neigung“ der Schüler von Untertertia an als schulgerechte Beweggründe hingestellt. Dem gegenüber dürfte denn doch auf die auch für die Schulgeneration zutreffende Erfahrung hinzuweisen sein, dass beim Anstreben aller höheren Ziele die blofse Neigung ohne das Mitwirken eines gewissen Zwanges zu ausdauernder Arbeit höchst unsichern Halt gewährt. Ebenso rechtfertigt sich das Vertrauen auf die anziehende Kraft einer die Schüler besonders anregenden Lehrmethode nur in wenigen und dann nicht selten in anderer Beziehung bedenklichen Fällen. Denn bei dem bei ihr *natürlichen* Mangel an Selbsterkenntnis und an richtigen Begriffen

von den Erfordernissen ihres künftigen Berufes widmet die Schuljugend dem Zeichenunterricht ihre Neigung gern nur in dem Umfange, als derselbe sie durch die Aussicht auf das Entstehen von blendenden Bildchen, colorirten Landschaften, mühelos hinzuwerfenden Skizzirungen zur Theilnahme anzuregen sich bequemt. Die Hingebung zu ernstem, oft trockenem Studiren, zu mühevoller Arbeit ist eben nicht die charakteristische Eigenschaft von Tertianern, und doch sind jene beiden, gerade wegen der kurzen Unterrichtszeit, unerlässliche Erfordernisse, wenn der Lehrgegenstand über die mannigfachen, zum Theil nicht grundlosen Anfechtungen seiner Leistungen gehoben werden soll. Will man nun trotzdem an der Erklärung, dass an der Begrenzung des obligatorischen Unterrichts bei Quarta nichts geändert werden könne, und aufserdem vielleicht daran festhalten, dass den Schülern der beiden Secunda und der Prima eigene Verfügung über ihre Betheiligung an dem Zeichenunterricht zugestanden werden müsse, so würde man diesem demnach einfach durch seine Gleichstellung mit dem Gesang- und Turnunterricht gerecht werden können; es würde den Schülern der beiden Tertia, wo der weitere Ausbau des in den unteren Classen Begründeten besonders wohl angebracht und sonst eine merkliche Mehrung der Unterrichtsfächer und -Stunden nicht nachzuweisen ist, die Facultas für den Gegenstand vorweg zuzusprechen und einzelnen nur auf triftige Gründe hin Dispensation zu gewähren sein. Abgesehen davon, dass auf diese Weise die Würde eines Lehrgegenstandes, welchen der ministerielle Lehrplan selbst einen „integrirenden Theil des Lehrplans aller höheren Schulen" nennt, äufserlich wenigstens einigermafsen gewahrt wäre, würde in der bei solcher Praxis zahlreicher und ausdauernder herbeigezogenen Generation überhaupterst ein eigentlicher Classenkern zur Absolvirung jener in den §§ 2 und 4 der „Bemerkungen" gegebenen Weisungen sowie der im Lehrplan anderweitig für die vierte Stufe vorgeschriebenen Pensa geschaffen sein. Zugleich würde sich dieses Auditorium eher für die mathemathische Behandlung des Unterrichts in der Perspective und in der Projectionslehre überhaupt qualificiren, als das aus Quintanern und Quartanern bestehende. Die dabei erforderliche Vermehrung der Lehrstunden ist in den §§ 10 und 11 der „Bemerkungen" vorgesehen und im voraus gutgeheifsen.

Das Angeführte lässt erkennen, um wieviel der beschränkten Lehrzeit wegen einerseits die Anforderungen an die Leistungsfähigkeit des Zeichenunterrichts in ästhetischer Richtung herabzustimmen

sind, wie aber auch andererseits es mit dem zu einem rechten Abschluss des in den unteren Classen ertheilten Unterrichts geeigneten Auditorium schwach bestellt ist. Die Lösung ästhetischer Aufgaben nun etwa mit dem Unterricht in den unteren Classen verbinden zu wollen, kann in der That nur den schlimmen Freunden des Lehrgegenstandes, wie er deren intra muros et extra hat, einfallen. Wer da vermeint, es liefsen sich schon die Anfänge des Zeichenunterrichts oder etwa die der Quarta zukommenden Uebungen, den idealen Gymnasialzwecken entsprechend, in anderer Weise noch „ästhetisch durchgeistigen," als durch die im Lehrplan empfohlene Anwendung von vorzugsweise der antiken Kunst entlehnten Vorbildern, der muss dem Lehrgegenstande sehr fern stehen. Und doch fehlt es nicht an dahin zielenden Rathschlägen, nach welchen jene technischen Uebungen im Gymnasium gewissermafsen nur die gelegentlichen Substrate für Stil- und Geschmacksstudien abzugeben hätten; wie denn überhaupt bei Erörterung der Lehrmethode neben den bedachteren und weniger zahlreichen Auslassungen wirklicher Prakticanten des Unterrichts eine Fülle wunderlicher Vorschläge besonders von solchen zu Tage gefördert wird, die für den E r f o l g nicht einzustehen haben. Demnächst sind es auch die construirenden Hilfswissenschaften der Kunst, die sich, und zwar vorzugsweise bei dilettantischen Rathgebern, neuerdings eines so heifsblütigen Interesses zu erfreuen haben, dass dem Hauptlehrgegenstand, dem Freihandzeichnen, vor der ihm von dieser Seite zugewandten Affection vorläufig nur bangen kann.

Zum Glück hält der offizielle Lehrplan diesen verschiedenen Anschauungen gegenüber ungefähr die Mitte ein. Er verlangt, neben dem oben aus §§ 2 und 4 der „Bemerkungen" hinsichtlich der ästhetischen Anforderungen Angeführten, in § 13 im allgemeinen „Uebung in den elementaren Voraussetzungen der Kunst" und stellt in § 3 für die Gymnasien das Freihandzeichnen als die wichtigste Uebung hin. Es ist ihm hierin gewiss beizustimmen, soweit damit der Unterricht im grofsen Ganzen charakterisirt sein soll; auch ist es, bei der etwas einseitigen Vorliebe mancher Lehrer für ihre besondere Kunstrichtung, anerkennend hervorzuheben, dass er in dem vorgeschriebenen Lehrgange alle förderlichen Lehrzweige in angemessener Weise berücksichtigt wissen will. Leider springt nur neben dieser glücklichen Abwägung des überhaupt Erforderlichen desto befremdender der M o d u s d e r V e r t h e i l u n g d e s S t o f f e s auf die einzelnen Unterrichtsstufen in die Augen. Es sind *da u. a. in* die 2. und 3. Stufe (Quinta und Quarta) Aufgaben ge-

drängt,*) die, abgesehen von dem Missverhältnis ihrer Menge im allgemeinen zu der gegebenen Lernzeit, durchaus über das Fassungsvermögen der Schüler hinausgehen. Lehren lässt sich freilich allerhand und ist auch, wie ja die zahlreichen öffentlichen Vorträge vor meist sehr ungleich gebildeten und doch gröfstentheils befriedigten Auditorien darthun, für die subtilsten Themata eine sogenannte populäre Vortragsweise zu finden; wo jedoch wie in Schulanstalten auch die Beweise eines wirklichen Unterrichtserfolges erheischt werden und der Lehrer zu seinem Auditorium in einem dauernden und verantwortungsvollen Verhältnisse steht, da darf dieser wohl nicht zu dem ohnedies vergeblichen Bemühen gedrängt werden, seinen Schülern aus einem ernsten, eine gewisse Verstandesreife und mathematische Vorbegriffe erfordernden Lehrgegenstande gewisse constructive Handgriffe zu mechanischer, verständnisloser Verwendung zu ersinnen.

Dass man an mafsgebender Stelle die Bedeutung jener Aufgaben unterschätzt haben sollte, ist nicht anzunehmen, und dürfte demnach wohl ein anderer Umstand, wie es scheint, der Wunsch, verschiedenen den Gymnasialstudien eigentlich fremden Elementen einige Concessionen zu machen, zu der sonst unerklärlichen Hast in der Anordnung der Pensa geführt haben. Der oben schon erwähnte § 4 der „Bemerkungen" zu dem Lehrplane beginnt nämlich mit den Worten:

„Erfahrungsmäfsig gehen auch auf den Gymnasien die meisten „Schüler schon aus Quarta und Tertia ab, um sich irgend einem „Beruf zu widmen; deshalb ist der Lehrgang, dies berücksichti„gend, so geordnet, dass auch solche Schüler bei ihrem Abgang „aufser der Uebung im Freihandzeichnen, schon im Li„nearzeichnen geübt, mit der Lehre vom Auf- und „Grundriss, sowie mit den Elementen der Perspective „bekannt gemacht sein und eine solche Grundlage im Zeichnen „erhalten haben können, dass sie, wenn es der künftige Beruf

*) Der Lehrplan hat bei der Anordnung der Uebungen im „perspectivischen Zeichnen" in Quinta und Quarta nicht blofs das freie Zeichnen nach körperlichen Modellen, sondern die wissenschaftliche, construirende Behandlung der Perspective im Auge; denn es ist darin schon für die 2. Stufe (Quinta) vorgeschrieben: „Die ersten Elemente des perspectivischen Zeichnens. Bei den Uebungen kann nach dem Ermessen des Lehrers bisweilen schon hier Zirkel und Lineal benutzt werden." Für die 3. Stufe (Quarta) wird „weitere Entwickelung der Perspective" und „Lehre vom Verschwindungspunkt" verlangt.

„erheischt, sich im Zeichnen selbst weiter zu helfen im „Stande sind. Denn was sie in der Schule im Zeichnen er„worben haben sollen, ist nicht eine mechanische Handfertigkeit, „sondern ein auf Verständnis gegründetes Können."

Es ist damit zugegeben, dass ein „integrirender Lehrgegenstand" der Gymnasien die ihm gegebene Gestaltung wesentlich in Rücksicht auf solche Elemente empfangen, auf welche der Lehrapparat eines Gymnasiums sonst nicht berechnet ist, und man kann eben nicht behaupten, dass der zu ihren Gunsten eingerichtete Lehrgang zugleich der förderlichste für die der Anstalt bleibend angehörigen Schüler sei; denn, gleichsam als genügte es, den Zeichenunterricht nur vortragsweise zu behandeln, als wäre gerade in diesem Lehrgegenstande eine gewisse Intensität des Unterrichtens eher möglich als in anderen Objecten, sind, wie gesagt, den beiden Mittelstufen so vielerlei und zum Theil nur der obersten Stufe verständliche Pensa zugetheilt, dass zu der für die Aneignung des „Könnens" in gleicher Weise wie für die Aneignung des „Wissens" unentbehrlichen „Uebung" durchaus keine Zeit bleibt. Dass es dabei auf häusliche Uebung der Schüler abgesehen sein sollte, kann bei der immer allgemeiner werdenden Neigung, die häusliche Arbeitslast der Schuljugend zu verringern, schwerlich angenommen werden, zumal die Selbstständigkeit der Schüler bei dieser Thätigkeit immerhin nicht zu controliren ist. Der einzige Umstand, welcher dem angesichts jenes § 4 verzagenden Lehrer hin und wieder zu Hilfe zu kommen geeignet ist, beruht demnach leider auch nur auf einer sonderbaren, den Sinn dieses Paragraphen verkehrenden Ironie des Schicksals. Während nämlich fleifsige, wissenschaftlich begabte und deshalb in kurzen Zeiträumen versetzte Schüler von dem zu flüchtig betriebenen Unterricht einen geringen Nutzen und darum wenig Werthschätzung für den Lehrgegenstand in die oberen Classen mitnehmen, muss der Zeichenlehrer seine, wenigstens in Bezug auf die technische Seite des Gegenstandes hoffnungsvolleren Zöglinge in der That in jenen erwachsen sehen, die wegen Nichtbefähigung zu dem sprachlichen Studium langsam in der Versetzung vorschreiten und dann, wie sie der angeführte Paragraph ins Auge fasst, ihre Gymnasialcarriere mit Quarta oder Tertia abschliefsen. Mit einem besondern Absehen auf dieses Publicum sollte eine Gymnasialdisciplin aber doch wohl nicht behelligt werden.

Geht nun aus dem Vorhergehenden hervor, dass die in dem angeführten § 4 genannten Dinge auch unter des umsichtigsten *Lehrers Leitung* eben nicht oder zu unvollkommen „geübt"

sein können, dass die Bekanntschaft mit der Lehre vom Auf- und Grundriss sowie mit den Elementen der Perspective, weil zu früh und unrichtig eingeleitet, nicht oder nur oberflächlich vorhanden sein kann, so darf bei abgehenden Quartanern oder Tertianern auch nicht vorausgesetzt werden, dass sie im Zeichnen eine solche Grundlage erhalten haben, um sich selbst weiter helfen zu können, und fällt damit schliefslich nur um so sicherer die an und für sich bedenkliche Annahme, dass diese Generation nach der künstlerischen Seite hin einen Grad von Selbsterkenntnis und Selbständigkeit gewonnen haben könnte, den ihr nach der wissenschaftlichen Seite hin die Lehrer allesammt ohne weiteres absprechen.

Welch treffliches Argument lässt sich übrigens aus den Worten „.... eine solche Grundlage im Zeichnen u. s. w." (s. oben) für weniger strebsame, aber der Anstalt auf länger hin angehörige Schüler herauslesen, wenn diese, in den oberen Classen angelangt, dem alle Vorliebe für irgend ein Lehrobject überwiegenden Hange nach Stundenfreiheit nachleben möchten!

In der That konnten es nur die aus dem angeführten § 4 erkennbaren Anschauungen sein, welche das nicht zu bewältigende Vielerlei in die mittleren Lehrstufen drängten. Auf sie lassen sich die wesentlichsten der gegen den angeordneten Lehrgang zu erhebenden Einwände, wo diese sich nicht auf eine nicht sachgemäfse Auffassung des Wesens der Perspective zu richten haben, zurückführen.

Dass etwa ein gewissenhafter Lehrer, welcher die der 3. Stufe gestellten Aufgaben zum Theil in die aus Schülern der Oberclassen gebildete Zeichenclasse verlegt, aus dem Umstande die Rechtfertigung seiner vielleicht verspäteten Erfolge ableiten sollte, dass der Lehrplan eben nur von „Stufen" und nicht von „Classen" spricht, würde dem allgemeinen Verständnisse gegenüber, wonach unter den vier Stufen für Gymnasien die vier Classen von unten auf zu verstehen sind, als ein sophistisches, jedenfalls gegen jenen § 4 verstofsendes Auskunftsmittel erscheinen müssen.

Zu den Wandelungen, welche geeignet wären, die trefflichen Intentionen des ministeriellen Lehrplanes praktisch nutzbarer zu machen, würde demnach in erster Linie eine der Unterrichtszeit und der Reife der Schüler besser entsprechende Anordnung des Lehrstoffes gehören. Eines näheren Eingehens auf die einzelnen dabei in Betracht kommenden Momente wird es hier kaum bedürfen, nachdem dieselben von den verschiedensten Seiten schon hervorgehoben worden; so in ausführlichster und beredtester Weise

in jener etwa dreiviertel Jahr nach Erlass des Lehrplanes erschienenen Brochüre „kritische Beleuchtung des ministeriellen Lehrplanes für den Unterricht im Zeichnen auf Gymnasien und Realschulen, Berlin 1864, Verlag von J. Springer,“ und vor kurzem wieder in den dem oben erwähnten Aufsatz „die Bedeutung des Kunstunterrichts für die höheren Schulen, von Lilienfeld,“ eingefügten Bemerkungen. Auch der Unterzeichnete hat seiner Zeit in der Zeitschrift für Philologie und Pädagogik und gelegentlich auch in diesen Blättern auf die ihm bedenkenswerth scheinenden Anordnungen hingewiesen. Neuerdings bringt eine Abhandlung des Ingenieurs und Zeichenlehrers Nippert in dem „Jahresbericht der Breslauer Realschule zum heiligen Geist,“ treffliches Material in gleichem Sinne.

Möchten diejenigen, welche von dem Gymnasial-Zeichenunterricht eine entschiedenere Wirkung auf die ästhetische Bildung unserer Jugend verlangen, sich die entgegenstehenden scholaren und gesetzlichen Hindernisse vergegenwärtigen; möchten aber auch jene von den verschiedensten Seiten kommenden und in der Hauptsache übereinstimmenden Aeufserungen über den in der That unschwer zu beseitigenden Theil dieser Hindernisse an entscheidender Stelle verdiente Berücksichtigung finden! Der mafsgebende Lehrplan hat des Guten reichlich allein schon durch sein Erscheinen und durch die ihm beigefügte Prüfungs-Instruction gewirkt; bei dem allgemeinen Interesse an der Hebung des Zeichenunterrichts ist der Wunsch gewiss gerechtfertigt, dass diese nunmehr über ein Lustrum alte Verfügung einer neuen Erwägung unterzogen, und dass dabei zwischen ihren Forderungen einerseits und der Reife der Schüler und der dargebotenen Unterrichtszeit andererseits das entsprechende Verhältnis hergestellt werde.

Berlin. O. Gennerich.

Einige Bemerkungen über die wesentlichsten Anforderungen an eine französische Grammatik für Realschulen und Gymnasien.

Wenn ich richtig voraussetze, dass die meisten Lehrer der neueren Sprachen, namentlich an den Realschulen, mit Ausnahme *derer*, die selbst französische Grammatiken veröffentlicht haben,

mit mir darüber einverstanden sind, dass eine recht brauchbare französische Grammatik für Realschulen noch immer nicht vorhanden ist, so ist der Zweck gerechtfertigt, durch die nachstehenden Zeilen dazu beitragen zu wollen eine Erklärung der Meinungen über die Anforderungen, die an eine französische Grammatik zu stellen seien, hervorzurufen. Es kann sich dabei nicht um Anforderungen handeln, die allgemein für jede Grammatik gelten, dass z. B. die Regeln kurz und präcis, dem Standpunkt des Schülers angemessen sein müssen, der für die Anfänger bestimmte Theil stufenweise vom leichteren zum schwereren fortschreiten muss, sondern ich möchte nur meine Ansichten, abgesehen von den allgemeinen Anforderungen, über die speciellen Eigenschaften einer französischen Grammatik den sich dafür interessirenden Collegen zum Austausch vorlegen und bitte mich eines besseren zu belehren, wenn ich falsches vorzubringen scheine.

Unsere Realschulen, wie sie jetzt sind, mit wenigen wesentlichen Berechtigungen haben im allgemeinen ein schlechteres Schülerpublicum, als die Gymnasien; sie haben wenn nicht weniger begabte, so doch jedenfalls eine gröſsere Anzahl solcher Schüler, die nicht richtig deutsch sprechen. Allein dieser Grund wäre schon hinreichend, um die Leistungen der Realschüler in Bezug auf logische Ausbildung denen der Gymnasialschüler nachstehen zu lassen. Hierzu tritt als zweites Hauptmoment zu Ungunsten der Realschule, das Vielerlei mit geringer Stundenzahl, was von Tertia aufwärts in einer Classe getrieben werden muss. In Realtertia sind zu geben: 4 Stunden Französisch, 4 Stunden Englisch, 5 Stunden Latein, zusammen 13 Stunden sprachlichen Unterrichts, wobei noch keine Sprache mit mindestens ebensoviel Stunden bedacht ist, als das Griechische auf dem Gymnasium. Ich behaupte, dass so lange die Realschulen nicht ein festes sprachliches Centrum dadurch erhalten, dass die Vertheilung sich etwa so stellt: 7 Stunden Französisch, 3 Stunden Englisch, 4 Stunden Latein, wobei eine Stunde den Naturwissenschaften zu entziehen wäre, sie nicht im Stande sind, mit den Gymnasien in der logischen Ausbildung zu rivalisiren. Aber sehen wir ab von der Rivalität und überlassen wir es denen, die sich diese Ungunst der Verhältnisse an der Realschule nie klar gemacht haben und gewöhnlich wenig von den neuen Sprachen verstehen, über die Untauglichkeit dieser Sprachen als Hauptbildungsmittel an höheren Schulen, die auch für die Universität vorbereiten könnten, sich zu ergehen! Stellen wir uns auf den praktischen Standpunkt, zugestehend, dass wir nicht gleichviel

leisten können, aber fest im Auge haltend, dass wir möglichst viel leisten wollen, so ist der natürlichste Schluss zu dem wir kommen: Das fehlende Centrum muss durch möglichst enge Verbindung der verschiedenen Sprachen ersetzt werden. Da nun das Lateinische mit dem Französischen schon von Quinta an zusammen gelehrt wird und da aufserdem das Französische vom Lateinischen abstammt, so sind vor allen Dingen diese beiden Sprachen eng zu verbinden, das Haupterfordernis bei einer französischen Grammatik für die Realschulen ist also enger Anschluss an die lateinische Grammatik.

Um diesen Anschluss zu bewerkstelligen muss von Seiten des lateinischen Lehrers zugleich manches geschehen: dies hier zu fixiren ist hier nicht meine Aufgabe, erwähnen will ich nur 2 Punkte: 1) Bis jetzt ist mir keine lateinische Grammatik bekannt geworden, die darauf Rücksicht nähme, sich in ihren Pensen enger und knapper gefasst grade der Realschule zu accommodiren; in fast allen Realschulprogrammen findet man dieselben Grammatiken verzeichnet, die auf Gymnasien gebraucht werden. Wie bei einer Tertia das geforderte lateinische Grammatik-Pensum überhaupt absolvirt werden könne, darüber habe ich gefunden, sind selbst sehr tüchtige Lehrer des Lateinischen im Zweifel. Oder fehlt es zur Zeit noch an der geforderten „Resignation"? Und wenn wirklich eine solche wirklich da ist, so wird, dessen bin ich sicher, vergeblich nach einer Bezugnahme auf das Französische, besonders in den Pensen von Tertia (inclusive) aufwärts gesucht werden. 2) Wie es mit den Grammatiken ist, so fürchte ich, ist es in vielen Fällen mit dem Lehrer. Ich will mit dieser Annahme keinem Collegen zu nahe treten, aber ich glaube, es wird mir im allgemeinen zugegeben werden, dass gerade wie auf den vielen Gymnasien herzlich wenig im Französischen geleistet wird, so es verhältnismäfsig wenig Collegen gibt, die neben den Facultäten in den alten Sprachen sich nach der Schule noch mit Französisch beschäftigt haben. Umgekehrt stellt sich die Sache durchaus anders, denn abgesehen davon, dass das neue Prüfungsreglement darauf hinweist, sich neben den Facultäten in den neuen Sprachen noch die lateinische für Tertia zu erwerben, bringen die Studirenden der neueren Sprachen ein ganz anderes Quantum im Lateinischen von der Schule mit, als jene im Französischen. Ich bitte es mir daher nicht zu verargen, wenn ich diesen Punkt mit dem Wunsche verlasse, es möge bald eine zweckmäfsige lateinische Grammatik mit Berücksichtigung des Französischen erscheinen und es möge für die Realschule darauf Be-

dacht genommen werden, dass möglichst solche Lehrkräfte für das Lateinische gewonnen werden, die wenigstens einige Facultas im Französischen nachweisen.

Für den engen Anschluss der französischen Grammatik nun an das Lateinische scheinen mir folgende Punkte besonders zu beachten; einige von ihnen sind längst anerkannt, ich darf sie aber der Vollständigkeit wegen nicht fortlassen.

Ehe der Schüler das Französische in Quinta beginnt, hat er ein volles Jahr mit 8 Stunden wöchentlich Lateinisch gelernt; es sind ihm die Theile des einfachen Satzes bekannt. Die französische Grammatik kann dies also als gelernt voraussetzen; hierdurch wird der Anfang außerordentlich erleichtert. Es ist mir unbedenklich, dass im Französischen die erste Lection gleich einfache Sätze bringen kann und dass gleich von vorn herein im Französischen mit dem Verbum begonnen werden kann. Aehnlich stellen sich die Vortheile in den Pensen für die folgenden Classen, wenn nur genau beachtet wird, was der Schüler schon durch das Lateinische gelernt hat. Die Lehre vom zusammengesetzten Satz muss ebenfalls am Lateinischen (oder am Deutschen) erlernt sein, ehe der Schüler nach Tertia kommt; dass es wirklich geschehen, darauf kann meiner Ansicht nach nicht streng genug gehalten werden; es sollte dies eine conditio sine qua non für die Versetzung sein. Die französische Grammatik braucht folglich nicht Satzlehre zu treiben, sie kann in dem Tertianerpensum darauf, als auf etwas bekanntes sich berufen. Was also schon auf der vorhergehenden Stufe im Lateinischen gelehrt worden und beiden Sprachen gemeinsam ist, braucht in der französischen Grammatik nicht noch einmal gelehrt zu werden. Begriffe, die im Lateinischen eingeübt worden, und die im Französischen nur in veränderter Form sich darbieten, müssen benutzt werden. Da der Schüler z. B. bereits den abl. instrum. kennt, so kann die französische Grammatik hieran anschliefsend lehren: der abl. instr. wird französisch durch avec gewöhnlich, durch de zuweilen, durch par selten, durch à nur bei einzelnen Redensarten, wo sich die Anschauung im Französischen gewissermafsen verschoben hat, ausgedrückt. Auf diese Weise liefse sich die ganze Casuslehre verfolgen, nur müsste dann am Schluss eine wiederholende Zusammenstellung nach den französischen Casus bez. Präpositionen stattfinden, z. B. also durch de wird ausgedrückt:

der abl. temporis nur noch in bestimmten einzelnen Redensarten

der abl. originis, auctoris
der abl. causae zuweilen
der abl. instrumenti zuweilen u. s. w.

Wesentlich anders gestaltet sich die Sache, wenn der Schüler in das Jahr der Tertia tritt; hier hört der grammatische lateinische Unterricht, da die Lectüre in den Vordergrund treten soll, auf erschöpfend zu sein. Es soll nach dem Reglement nur das „Wichtigste“ aus der Tempus- und Moduslehre gelehrt werden. Hat bis jetzt die lateinische Grammatik die Führung gehabt, so muss jetzt die französische Grammatik diese Stelle einehmen. Die französische Grammatik muss das logische Gebäude vollenden. Ebenso falsch wie es ist, in den unteren Classen das Französische so zu treiben, als wenn noch gar keine Grammatik gelehrt worden wäre, ebenso nothwendig ist es, dass die oberen Classen die Syntax einer Sprache, und das kann nur die französische sein, als systematisches Ganze kennen lernen. Freilich tritt bei dieser Forderung die Nothwendigkeit der Erhöhung der Anzahl französischer Stunden mindestens bis auf 6 immer schärfer hervor; meiner unmafsgeblichen Ansicht nach müssten den Naturwissenschaften diese 2 Stunden entzogen werden. Aber es muss auch so gehen: als vorzügliche Grammatik in dieser Beziehung für obere Classen ist wohl die von Bernhard Schmitz, 2. Auflage, Berlin bei Reimer 1867 zu empfehlen. Bis zur Tertia (Untertertia) inclusive können die Lehrarten für Gymnasien und Realschulen dieselben sein, von da aber müssen sie sich darin unterscheiden, dass auf den Gymnasien nur das Wichtigste der Syntax in einfachen Regeln, die nicht ein strenges Ganze zu bilden brauchen, gelehrt werde, auf den Realschulen dagegen die systematische Selbständigkeit nun vorherrschen muss.

Es versteht sich von selbst, dass die Ungleichheiten beider Sprachen gerade bei solcher Zusammenstellung erst recht scharf hervortreten müssen. Hierfür empfiehlt sich gerade wieder der Beginn des Unterrichts mit dem Verbum. Während z. B. der Quartaner eine gewisse Freiheit in der lateinischen Wortstellung hat, muss er von vorn herein lernen, dass die französische Wortstellung eine ganz feste ist. Mir ist es immer unbegreiflich, wie Ploetz solche Sätze, wie: “Ich bin gewesen in Berlin” bis Lection 37 geben kann; ja noch in Lection 90, die der Schüler frühstens nach 2 Jahren erreicht, findet man in dem Satze: “Man hat alle Briefe gedruckt, welche Schiller und Göthe sich geschrieben haben” die Hilfe durch kleine Zahlen, dass “gedruckt” vor “alle *Briefe*” gestellt werden soll. Dass auf diese Weise das specifisch

Französische bei jedem Schritte im Gegensatz zum Lateinischen hervorgehoben werde, findet man in äufserst wenigen Grammatiken.

Während ich in den schon berührten Punkten der Beistimmung vieler Collegen gewiss zu sein glaube, bin ich weniger sicher in Bezug auf folgenden Satz: Das Verhältnis der französischen Sprache zur lateinischen als ihrer Muttersprache muss so früh als möglich für den Unterricht benutzt werden. Ich meine nicht, dass Altfranzösisch auf der Schule getrieben werden soll, wenn schon es für einen Primaner eine recht passende Privatleistung wäre, etwa ein Stück aus Comines zu lesen, wohl aber, dass vorzüglich in der Laut- und Wortlehre fortwährend auf das Lateinische als Muttersprache Rücksicht genommen würde. Solche Etymologien, wie die von esprit, étudier u. dgl. pflegen selbst denen, die nicht besondere Studien gemacht haben, ins Auge zu springen und die Schüler die spiritus und studere gelernt haben, werden esprit und étudier leicht behalten; warum sollen nicht auch andere ebenso leichte Lautgesetze herangezogen werden? Ist es etwa zu schwer für einen 12jährigen Schüler zu lernen: „Im Französischen steht nie ein Doppelconsonant am Ende eines Wortes"? und hat er das gelernt, so begreift er leicht, dass aus expressum exprès werden müsste, oder dass je connais, les palais mit einem s geschrieben werden. Ist es etwa zu schwer, wenn der Schüler lernen soll: „l vor Consonanten wird u, und s nach au wird x, folglich: statt les chevals, les chevaux, statt je prévals, je prévaux?" Wird er dann nicht auf der Stelle wissen, was la faux heifst, wenn er falx kennt? Solche Lautgesetze müssen, meiner Ansicht nach, stufenweise zugleich mit der Formlehre erlernet werden. Aufser dass der Schüler dadurch so zu sagen „Fühlung" mit dem Lateinischen behält, hat man den praktischen Vortheil, dass er seine Vocabeln leichter und sicherer lernt, dass er für scheinbare Unregelmäfsigkeiten ein klares Verständnis und mit diesem Verständnis einen gröfseren Ueberblick über verwandte Erscheinungen gewinnt. Um noch ein Beispiel zu wählen: Hat nicht schon mancher meiner Herrn Collegen gefunden, dass die Schüler schwer behalten, das es *en* hiver, *en* été, *en* automne, aber *au* printemps heifst? Ich bitte ein einziges Mal den Versuch zu machen und diesem letzten Ausdrucke eine Minute bei der Lectüre zu widmen, indem sie den Schülern sagen: „Das Wort printemps ist entstanden aus primum tempus; vor einem Substantiv, dem ein Adjectiv vorausgeht, steht aber fast nie en, also kann es nicht en

printemps heifsen": Ich glaube, die Schüler werden dann nicht mehr en printemps sagen.

An diese Bemerkung über Einführung etymologischer Beziehungen in die Grammatik fügt sich eine andere, die hier ihren Platz finden möge, wenn sie sich auch nicht direct auf den Anschluss an das Lateinische bezieht. An keiner Stelle nämlich der Grammatik darf blofs zur Erleichterung des Lernens etwas Falsches gelehrt werden, ja das blofs Gemachte ist schon zu verwerfen. Hierzu rechne ich die Regel z. B. über die Bildung des Subj. du Prés. von der 3. Pers. Plur. Prés. de l'Ind.; diese Regel erweist sich beim unregelmäfsigen Verbum sofort als falsch; je fasse, veuille, sache, pusse, aille, sois, aie folgen dieser Regel nicht.

Von zwei Weisen etwas zu lehren, die gleich schnell zum Ziele führen, ist die wissenschaftlichere immer die bessere, denn sie sorgt zugleich für spätere Pensen. So sehe ich nicht ein, warum man stets lernen lässt: „ce, cette; Nebenform für ce vor Vokalen und h muette ist cet"; warum nicht: „cet, regelm. fém. cette, von cet fällt das t fort vor Consonanten und h aspirée"? Ne-guère kommt nicht von ne grandem rem her, so bequem es auch ist, dem Gedächtnis des Schülers für die Bedeutung den Anhalt zu geben; was soll er sich aber für Vorstellungen vom Lautübergange machen, wenn aus „grand", das sich in vielen Wörtern unverändert erhalten hat, plötzlich „gue" geworden sein soll.

Hiermit hätte ich die wichtigsten Punkte angedeutet, die mir, zum Theil im Gegensatz zu den meisten bis jetzt veröffentlichten französischen Grammatiken, wesentlich bei Abfassung einer solchen Grammatik erscheinen. Auf diese Weise, meine ich, würde man dem Hauptziele: „gröfsere Centralisation des Sprachunterrichts auf der Realschule" sich um ein bedeutendes nähern. Was die Gymnasien anbetrifft, so ist klar, dass ihnen der Anschluss an das Lateinische, besonders die Einführung der Lautgesetze erst recht zu Gute kommt. In einer der besten für Gymnasien geschriebenen Grammatiken, der von Knebel (Koblenz bei Baedeker) finden sich die wichtigsten Lautübergänge als Anhang verzeichnet. Eine Formlehre in der vorgeschlagenen Weise, durchwoben von den Lautgesetzen, im engen Anschluss an die lateinischen Pensen für die Classen Quarta bis Tertia (Untertertia) bestimmt, würde also den Gymnasien in gleicher Weise dienlich sein, wie den Realschulen.

Prenzlau. Steinbart.

Einzelne unmaſsgebliche Vorschläge über den naturwissenschaftlichen Unterricht auf den Gymnasien.

Auf der Philologenversammlung in Würzburg ist auf Anregung der mathematischen Section, die ihrerseits wieder von der pädagogischen Section der in Dresden tagenden Naturforscherversammlung dazu veranlasst worden war, im Verein mit der pädagogischen Section derBeschluss gefasst worden, dass eine Commission, bestehend aus den Herren Dietsch in Grimma, Bopp in Stuttgart und Buchbinder in Schulpforte, der nächsten Versammlung Vorschläge über die Stellung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den humanistischen Lehranstalten machen solle. Indem ich voraussetze, dass es wünschenswerth sei, einzelne darauf bezügliche Gedanken schon vorher anzuregen, erlaube ich mir im folgenden ganz kurz einige minder eingreifende Vorschläge zu machen. Die Fachcollegen werden dieselben jedenfalls zu bescheiden finden; es lag mir aber daran, zu zeigen, wie sich auch in dem sehr beschränkten Rahmen, in dem sich der naturwissenschaftliche Unterricht jetzt zu bewegen genöthigt ist, noch manche vortheilhafte Umgestaltung vornehmen lieſse, wenn einem nicht auch dazu durch die allein gültige Schablone des Normallehrplans die Freiheit abgeschnitten wäre.

1. **Statt der je 2 Stunden Naturgeschichte in VI. und V. ist ein vierstündiger Unterricht in VI. aufzunehmen, indem dafür hier der geographische Unterricht ausfällt, der mit verdoppelter Stundenzahl in V. eintritt.** Die Gründe dafür finden sich vortrefflich von Raumer (Gesch. d. Pädag. III 147.) auseinandergesetzt. Das Interesse wird ein lebendigeres, der Unterrichtsgegenstand gewinnt eine bedeutungsvollere Stellung, der damit beauftragte Lehrer zersplittert seine Thätigkeit nicht in den verschiedensten Classen, sondern wirkt in der einen Classe mit verstärktem Nachdruck.

2. **Statt des naturgeschichtlichen Unterrichts in III. ist für den 2. Jahrescursus dieser Classe ein 2stündiger propädeutischer Unterricht in der Naturlehre einzurichten.** Ein solcher Unterricht, der stets von einem Versuche ausgehend denselben als Träger einer ganzen Erscheinungsgruppe behandelt, der an die einfachsten Instrumente, z. B. Waage, Pendel, Pumpe, Saugheber, Barometer, Thermometer, Elektrophor u. a. die wichtigsten physikalischen Gesetze anknüpft, gewisser-

maſsen dem biographischen Geschichtsunterricht auf der untersten Stufe entsprechend, ist für diejenigen, welche die Schule nach Absolvirung der mittleren Classen verlassen, auf dem Gymnasium ebenso nothwendig als auf der Realschule, und ein äuſserst dankbarer Unterrichtsgegenstand, dem das lebhafte Interesse der Jugend nicht fehlen würde.

3. Für die Secunda ist die Wiederherstellung eines 2stündigen naturwissenschaftlichen Unterrichtes zu fordern. In denselben sind auch einzelne Theile der Naturgeschichte und die Anfangsgründe der Chemie aufzunehmen. Findet eine Theilung der II. statt, so ist wenigstens der Obersecunda ein 2stündiger naturwissenschaftlicher Unterricht ohne Verkürzung der Zeit für die Mathematik zuzuweisen, während die eine Stunde in IIb. eben für einen andern Unterrichtsgegenstand verwendet werden mag. — Eine wöchentliche Stunde ist so gut wie gar keine, und wie auch das Arrangement bei den bisherigen Bestimmungen zwischen Mathematik und Physik getroffen werden mag, es bleiben immer erhebliche Mängel damit verbunden. — Dass die Chemie in ihren allgemeinsten Gesetzen und in den wichtigsten Erscheinungen des täglichen Lebens (Process der Verbrennung, der Gährung, die Grundzüge für die Ernährung der Pflanzen, die wichtigsten Veränderungen im thierischen Organismus) dem Gymnasium nicht vorenthalten werden dürfe, scheint mir nicht zweifelhaft. Ein Eingehen in das Detail, namentlich der Metallverbindungen, bleibt natürlich völlig ausgeschlossen. — Die Vertheilung auf die beiden Oberclassen, einen propädeutischen Cursus in III a. vorausgesetzt, könnte sich dann folgendermaſsen gestalten. Für II. würden diejenigen Gebiete bestimmt, welche vorzugsweise eine experimentelle Grundlage haben und einer elementaren mathematischen Behandlung weniger fähig oder bedürftig sind. 1. Halbjahr: Magnetismus, Elektricität. 2. Halbjahr: Chemie, Mineralogie; letztere, während in der Mathematik die einleitenden Capitel der Stereometrie behandelt worden sind. Dass ich die Mineralogie hierher verlege, hat darin seinen Grund, dass mir ein mineralogischer Unterricht ohne einige chemische und stereometrische Vorkenntnisse völlig in der Luft zu schweben scheint. — Für I. bleibt der übrige Stoff, für den zwar auch eine zweckmäſsig geordnete Auswahl einfacher Experimente den Ausgang bildet, der aber mit Hilfe der Mathematik, soweit es der Stand der Kenntnisse gestattet, in seinem Zusammenhange darzulegen ist,

Erstes Jahr: Die mechanischen Erscheinungen der festen, flüssigen und luftförmigen Körper. Die mathematische Geographie. Zweites Jahr: Die Lehre von dem Schalle, dem Lichte und der Wärme. An die letztere schliefsen sich die wichtigsten meteorologischen Erscheinungen an, bei denen auf Klimatologie und physikalische Geographie Rücksicht zu nehmen ist. In diesem zweiten Jahre ist noch eine allgemeine, von allem Detail sich fernhaltende Uebersicht der Naturgeschichte zu geben, bestimmt, die Natur als Ganzes aufzufassen und in allen ihren Theilen Zusammenhang, Zweckmäfsigkeit und stete Wechselwirkuug nachzuweisen, etwa in dem Sinne, in welchem Hr. Prof. Budge in Greifswald in einer sehr lesenswerthen Festrede (gehalten am 22. März 1863) „die Einheit in der Natur“ dargestellt hat. Eine solche Zusammenstellung würde auch für dieses Gebiet einerseits einen gewissen Abschluss gewähren, andererseits durch die Menge neuer Gesichtspunkte, die sich den Schülern öffnen würden, ihre Begierde nach weiteren und tieferen Studien reizen.

Züllichau. Dr. Erler.

Zur Frage über die griechische Schulgrammatik.

Entgegnung.

Das Februarheft der Gymn.-Zeitschr. d. J. kommt mir erst jetzt, Anfang Mai, in die Hände. Dort berührt Hr. Dir. Dr. Stier zwei Punkte meiner Schulgrammatik namentlich, und für beide bedarf es einer Berichtigung. Er sagt S. 127, dass meine Ausstellung (Vorr. IX) an Curtius Schulgr. § 279 nur „zum Viertel“ (d. h. nur für ἔπτηχα) Recht habe; für τέτρῖφα, τέθηχα, τέθλῖφα (Curt. Erläut. S. 107) hätte ich das Vorkommen, resp. die Vocallänge erst erweisen müssen. Das aber hatte ich für τέτρῖφα bereits Schulgr. § 189 A. durch Ar. Lys. 952 gethan, und damit ist, was ich als factische Irrthümer bei C. aufgeführt hatte, vollständig bewiesen. Die weitere Annahme, dass ἔπτηχα versehentlich bei C. § 279, 1 statt 2 aufgeführt sei, würde für τέτρῖφα nicht passen; und das Citat C. Erläut. S. 107 bringt über die Quantität gar nichts. Eine zweite Behauptung von mir war, dass ein Gesetz aufstellbar sei, nach welchem solche Irrthümer zu vermeiden wären. Als Beispiele brauchte ich τέθλῖφα und τέθηχα. Hätte ich hier ein τέτηχα hinzugefügt, so würde nach der Argumentation des Hrn. Dir. Stier meine Ausstellung gar nur zum Fünftel berechtigt gewesen sein. Das Gesetz selber, dessen Aufnahme ich forderte, unbekümmert ob es in den Schematismus der Linguistik einreihbar ist oder nicht, ist einfach das, dass die vocalische Präsensverstärkung der Verba muta in allen temp. primis bleibt: d. h. von τεύχω, λείπω

nicht ἔτυξα, λέψω u. s. w. So auch δέδηχα, εἴληφα, πέπεικα u. s. w. Hr. Dir. Stier verlangt nun, dass ich zuvor Vorkommen resp. Länge für τέθλῖφα und τέθηχα nachweise; aber es liegt vielmehr ihm der Nachweis der Kürze ob, wenn er diese für möglich hält. Alles, was nachweisbar ist, zeigt die Länge. Und mehr als ein Gesetz, nach dem eventuell gebildet werden müsse, hatte ich nicht behauptet. Der Schüler soll doch die Gesetze eher erlernen als Ausnahmen und Nichtvorkommen. Damit ist nicht, wie C. Erläut. S. 108 meint, gefordert, dass der Schüler mehr wissen solle als der Athener. Im Gegentheil es geschieht, weil er weniger weiſs; deshalb gerade bedarf es der Zusammenfassungen und Gesetze; und es ist keine Erleichterung, wenn der Schüler schon zu Anfang angehalten wird, gewisse Formen nicht zu bilden. Wirkliches Mehrwissen bleibt auſserdem doch nicht aus, z. B. beim Augment, ja schon bei περίπλου, ganz gewiss bei allem Linguistischen.

S. 123 heiſst es, „mir sei es vorbehalten gewesen, das alte liebe τύπτω wieder zu erwecken freilich mit dem Amendement (?) τετυμμ. εἰσίν oder τετύφαται." Ich glaube gern, dass auch im zweiten Satz ein Tadel ausgesprochen sein soll, wage aber nicht auf Vermuthung hin mich zu vertheidigen, stehe also wehrlos vor der Autorität. Die Wahl des τύπτω selber kann nur dann zum Tadel berechtigen, wenn es als erstes Verb dem Anfänger vorgeführt würde, wie Hr. Dir. Stier hier annimmt. Aber dazu dient mir λύω. Was τύπτω soll, steht Vorr. VIII deutlich angegeben; also als „altes liebes" ist es nicht gewählt. Ueberhaupt wird seit Kühner das Verbum gruppenweis erlernt und zunächst am Vb. purum non contr., also nicht an vollständigen Paradigmen. Curtius hat dies dahin abgeändert, dass er, ehe er vom Präs. und Imperf. zu anderen Gruppen weitergeht, erst die verschiedenen Präsensverstärkungen des regelmäſsigen Verb, also auch Ausmittelung des Stammes erlernen lässt, obwohl das für den Schüler erst dann Interesse und Bedeutung gewinnt, wenn er zur Tempusbildung und zwar von weniger einfachen Verbis übergeht. Dann werden die Gruppen der übrigen Tempora erlernt und zwar für jedes Tempus für alle Verbalclassen zugleich; es wird also namentlich das Vb. mutum nicht abgesondert vom Vb. liq. behandelt. Für diese Weise entscheidet sich Hr. Dir. Stier, übergeht aber die von mir Gymn.-Zeitschr. 1866 S. 661 dagegen vorgebrachten Gründe; besonders den, dass es für den Schüler ungleich leichter ist, wenn er eine Form bilden soll, alle Averboformen wie einen Körper vor Augen zu haben, als für jedes Tempus erst die bei den verschiedenen Verbalclassen verschiedenen Gesetze im Gedanken zu durchlaufen. Er führt nur an, dass es richtig sei, gruppenweis erlernen zu lassen, vergisst aber zu beweisen, wozu es der Erläuterung der Präsensverstärkungen schon beim Präs. und Imperf. bedürfe, da hier keine Art dieser Verstärkung den Schüler incommodirt. — Das Augment handelt Curtius vollständig beim Imperf. ab, die Reduplication beim Perf., vgl. S. 126. Da aber unmöglich an diesen Stellen das alles erlernt werden soll, vermag ich einen Vorzug vor der gewöhnlichen Weise, dergleichen erst allmählich zu absolvirendes auch abgesondert zusammenzustellen, darin nicht zu erkennen.

In den „Ergebnissen der Besprechung" S. 135 wird Nr. 7 „die altbewährte auf das Redetheilschema gebaute Weise" der „Grammatik" als allein berechtigt hingestellt, obwohl es anders eintheilende Formenlehren gar nicht gibt. Zugleich wird gefordert Beschränkung auf das genaue Verständnis der Autoren", auf die Zeit „seit Homer", gewarnt vor „Vermengung von

Praxis und Wissenschaftlichkeit“, vor Trübung des Blickes für Analogien (τρίβω, θλίβω?), vor Erklärung von Unbekanntem durch neues Unbekanntes, vor Dingen, die „nur den Sprachforscher von Fach interessiren“: was alles begreiflich wäre, wenn es gegen die vorauf vertheidigte Weise der Grammatik gerichtet wäre. Gleiches gilt von dem ominösen, bei den Gegnern oft verworfenen „altbewährt“. Ein Ausweg zeigt sich nur in der Annahme, dass hier unter „Grammatik“ plötzlich die Syntax zu verstehen sei und bei dieser obige Allgemeinheiten beweisend sein sollen. Freilich hat auch das seine Schwierigkeit; denn im Voraufgehenden war ja die Syntax gar nicht berührt. Auch passt zu wenig, dass Curtius es sein soll, der jene „altbewährte Weise“ zum Abschluss gebracht habe; auch nicht, dass dem „altbewährt“ gegenüber K. F. Beckers Verdienste und Kühners Erfolge ignorirt werden müssten. Dennoch bleibt keine Wahl. Auch das Attribut „genau“ beim „Verständnis der Autoren“ passt nur für die Syntax. Es ist also diese nicht nur unter „Grammatik“ subsumirt, sondern einzig und allein hierunter zu verstehen und participirt sofort an den „Ergebnissen“, indem die Beweise für die Formenlehre zugleich ausreichen sollen, eine bestimmte Syntax niederzuwerfen. (Da kein Name genannt ist, war diese Deduction nicht zu vermeiden.) Solche Leser, die nicht das Ganze, vielleicht nur den Schlussatz lesen, müssen glauben, dieser sei irgendwie im voraufgehenden begründet, während nicht einmal vom Verhältnis der Syntax zur Formenlehre auch nur ein Wort gefallen ist. Nur über dies Verhältnis bitte ich um etwas Raum. Was will der griechische Sprachunterricht? Vor allem ohne Frage „Verständnis der Autoren.“ Aufser dieser hat er aber auch eine sprachwissenschaftliche Seite; für beide kommen jedenfalls aufser der Formenlehre auch Scripta und Syntax in Betracht. Hat nun Formenlehre oder Syntax gröfseres Anrecht auf wissenschaftliche Behandlung? Ich denke, die Syntax. Für „genaues Verständnis der Autoren“ bedarf es der Sprachvergleichung gar nicht; wohl aber der Syntax; auch ist doch wohl jede einigermafsen Wissenschaftlichkeit und Zusammenhang anstrebende zweckgemäfser als andere. Damit wäre die Frage schon entschieden. Es kommt aber hinzu, was für die Schule allein schon entscheidend wäre, dass das Verständnis der Syntax im unmittelbarsten Zusammenhange mit dem des Autors, mit der Lectüre, zu erwirken steht, während analoge Uebungen in der Formenlehre ebensogut am Lexikon könnten vorgenommen werden. Ferner wird so die Selbstthätigkeit des Schülers ganz anders in Anspruch genommen als bei der Formenlehre; in syntaktischen Fragen kann er mitarbeiten. Mit einer wissenschaftlichen Syntax ist aber eine historische gefordert, analog wie in der Formenlehre; also eine, die den wirklichen Zusammenhang der Gesetze im griechischen Sprachgeiste selber aufzudecken sich bemüht. Dies aufzusuchen kostet nicht minder Mühe wie bei der Formenlehre, nur dass in ihr die Arbeit in Sätzen und Gedanken vorzunehmen ist, bei letzterer an Wörtern. Die nöthigen Resultate aber sind sehr einfach und ihre Verwerthung reicht über Latein und Deutsch hinüber, so dass sie nicht blofs den künftigen Sprachforscher, sondern alle interessiren. Freilich sind auch hier Vorurtheile zu überwinden, einige Voraussetzungen und Annahmen wegzuwerfen (Gymn.-Zeitschr. 1866 S. 673). Fordert man nun für wissenschaftliche Formenlehre Recapitulationen in Prima und gar, dass dem in den unteren Classen vorgearbeitet werde, so ist das nicht berechtigt. Es heifst zwar, die neue Methode brauche für ihre Formenlehre nur wenig oder

gar nicht mehr Zeit: aber wird diese gleiche Zeit auch auf gleiche Zwecke verwendet? Hat die neue Methode das Verständnis der Autoren im Auge oder nicht vielmehr Bewahrheitung ihrer selbst? Der Stoff schon solcher Grammatiken gibt die Antwort. Allerdings ist sprachvergleichende Behandlung der Formenlehre auch für die Syntax fruchtbar zu machen: aber soweit soll und muss sie auch genutzt werden; ebenso, insofern sie das Erlernen erleichtert: nur ist festzuhalten, dass dafür die Schule, nicht die Linguistik, die Entscheidung habe, und somit über Auswahl, Behandlung, häufig auch über Formulirung bestimme. Nun fordert man, dass die Formenlehre so aufgestellt werde, wie sie im Auge des Sanskritkundigen sich mache, ohne jedoch die Sanskritformen zu erwähnen. Ob das in praxi durchführbar ist, weifs ich nicht; jedenfalls ist die Situation künstlich und beengend selbst für den Lehrer, ja sogar wenn er Linguistik und nicht vielmehr Philologie für die Wissenschaft der Schule hält. Eine danach durchgeführte Formenlehre kann man als Kunstwerk bewundern, ohne deshalb sie für ein Schulbuch zu halten. Denn Schulzwecke und Erleichterung sind dabei nicht mafsgebend gewesen. Sonach halte ich die ganze Forderung einer wissenschaftlichen Formenlehre für eine Verirrung, erklärlich durch die grofsartigen Resultate der Wissenschaft, aber für eine, von der man schon wieder zurückkommen wird, wenn auch vielleicht erst, nachdem ein Versuch mit Aufnahme des Sanskrit selber in den Schulkreis voraufgegangen. Ein besonderes Recht der „traditionellen“ Schulgrammatik ist mir nur verständlich, insofern sie als Resultat langer Praxis pädagogisch Berücksichtigung verdient. Ihr Begriff ist immer ein im Flusse befindlicher gewesen, abhängig von der Wissenschaft. Diese macht mit Recht jetzt gröfsere Ansprüche. Aber immer kann die Aufnahme von Resultaten der Sprachvergleichung nur nebenher geschehen, auch nur in propädeutischer Weise, zum Theil freilich für den künftigen Linguisten, ungleich mehr um historischer Gesammtanschauung zu dienen, auf welche hinzuleiten doch ein Hauptzweck aller Gymnasialbildung ist. Demnach sind das 1) nur solche Notizen, die unmittelbar das Festhalten erleichtern; dabei ist „unbekanntes“ nicht zu vermeiden; so schon bei *γένος γενες*; es muss aber durch Nachweisung seiner vielfachen Anwendbarkeit zu etwas „Bekanntem“ werden; ja schon, dass es ursprünglich nur eine Declination gab (womit freilich nothwendig wird, die Nom. Pl. auf *αι* und *οι* aus *αες* und *οες* herzuleiten); — 2) solche, die allgemeinere Verwerthung auch für die Syntax zulassen, z. B. dass die Verba nicht aus Nominibus mit Copula erwachsen, dass es kein ursprüngliches Passiv gab u. s. w. u. s. w., manche Einzelerklärungen können dafür wegbleiben; ja, es kann wohl einmal ein Punkt angerührt werden, über den die linguistischen Grammatiken schweigen, um den Fachmännern Zusammenstellungen, brauchbar für die Schule, zu entlocken, z. B. fürs Guna. — 3) die Form der Mittheilung solcher historischen Notizen muss eben auch eine historische sein, und wo möglich getrennt von der grammatischen Feststellung. Es kann z. B. im Texte stehen, dass der contrahirte Acc. Pl. aussehen müsse wie der contrahirte Nom. Pl., und in einer Note, dass erstere aus *νς* entstanden seien. Soll das „umlernen“ heifsen, so muss man das über sich ergehen lassen. Nöthig ist dergleichen vielfach, sobald eine Grammatik mehreren Cursen dienen soll; z. B. auch bei der Normalregel des Hrn. Dir. Stier S. 128 A., indem dort die enklitische Form der II P. S. für *εἶ* nicht berücksichtigt ist. — Die Anordnung wird ziemlich die von Kühner bleiben müssen; denn die Abänderungen

davon bei Curtius entsprechen nicht den Schulzwecken, wie ich Gymn.-Zeitschr. 1866 S. 662 gezeigt habe. Es gilt freilich dann, wenn die Grammatik für alle Classen ausreichen soll, die Unterbringung manches aus der alten Grammatik beizubehaltenden Stoffes. Diesen Weg mag man einen „Mittelweg" nennen, obwohl er doch nur strenger das Ziel im Auge behalten wissen will; aber man darf nicht, um ihn verwerfen zu können, als einzig möglichen der Art einen aufstellen, der selbstredend unmöglich ist, nämlich „in einigen Fällen nach der alten, in anderen nach der neuen Methode zu interpretiren": Lit. Centralbl. 1868 S. 1112. In sehr vielen Fällen soll eben gar nicht „interpretirt" werden.

Güstrow. A. F. Aken.

Antwort und Schlusswort.

Da persönliche Polemik nach richtigen Grundsätzen nur da zulässig ist, wo zugleich der Sache selbst Förderung daraus erwächst: so benutze ich gern die von der geehrten Redaction mir gebotene Gelegenheit zu einer sofortigen Antwort auf vorstehende Entgegnung des Herrn Oberlehrer Aken, und versuche dabei die Reihenfolge der Grammatik einzuhalten.

1) Kühner hat zuerst das Verbum purum an die Spitze der Lehre vom Verbum gestellt, und zwar *βουλεύω*, Krüger und nach ihm Curtius das Paradigma *λύω*. Auch bei Herrn Oberlehrer Aken wird Präsens und Imperfect von diesem S. 77 seiner Grammatik gegeben, dagegen vorher schon S. 65—69 als „vollständiges Paradigma eines Verbums auf *ω*" das mir wirklich von der Knabenzeit her mit seinem Blätterbaum in ehrwürdiger Erinnerung vorschwebende *τύπτω*; als erstes also erscheint es im Buche. Durch die Mahnung der Vorrede S. VIII hat sich auch der Herr Recensent der Akenschen Grammatik in diesen Blättern (oben S. 201) so wenig als ich abhalten lassen, die Wahl jenes Grundparadigma *τύπτω* statt eines Verbi puri zu tadeln; sonach ist sie nicht blofs eine Annahme von mir, vielmehr der Tadel, wie mein geehrter Gegner nun *ἀέκοντί γε θυμῷ* zugesteht, berechtigt. *Τετύφαται* aber im Paradigma ist ein Fehler, wenn man es mit „ganz späten" Attikern (Gr. S. 97) belegt, statt mit Thukydides.

2) Herr Oberlehrer Aken lässt in seiner Grammatik auf die Lehre von Praesens und Imperfect das Futurum *λύσω* und den Aorist *ἔλυσα* folgen, tadelt aber an Curtius, dass er die Praesensverstärkungen „schon beim Praesens und Imperfect" abhandle; er hätte dies erst da thun dürfen, wo er „zur Tempusbildung von weniger einfachen Verbis übergehe". Genau das, was von Curtius verlangt wird, hat dieser gethan; er lässt auf das Imperfect die starken Aoriste *ἔλιπον*, *ἔτυπον*, *ἔβαλον* folgen, und unmittelbar vor diesen schiebt er die Lehre von den Praesensverstärkungen ein, d. h. nach der Lehre vom Praesensstamm und als dessen letzte Abtheilung. Der Schüler lernt also, grade wie Herr Aken früher in dieser Zeitschrift 1867 S. 161 ff. (nicht 1866, wie derselbe jetzt dreimal falsch citirt) verlangte, *τάσσω*-*ἔτασσον* und ähnliches, ohne durch die „todte Notiz, dass es aus *ταγ* entstanden" sei, gestört zu werden. An beiden Stellen kämpft mein geehrter Gegner mei-

nes Erachtens gegen selbstgeschaffene Gespenster; darum konnte ich mich auf eine so unfruchtbare Bekämpfung seiner Aeufserungen nicht einlassen. Herr Oberlehrer Aken hat sich sodann

3) wiederholt gegen die von Pott schon 1833 aufgestellte, von Curtius näher begründete und in die Schule eingeführte bekannte Ansicht von der Bildung der Perfecta aspirata ausgesprochen, und es Vorrede IX u. a. höchst auffällig genannt, dass a) πτήσσω und b) τρίβω das aspirirte Perfect mit kurzem Vocal bilden sollen; mit der Beifügung, dass c) τέθλῑφα und d) τέθηχα, obgleich nicht bei Curtius aufgeführt, doch vom Schüler noch gebildet werden müssten. Von diesen vier Puncten hatte ich einen sofort zugegeben, nämlich das Versehen unter a), dessen Entstehung zu untersuchen meine Sache nicht ist. Für die 3 andern wünschte ich den Beweis, und zwar für d) Nachweis des Vorkommens überhaupt, denn nur wirklich vorkommende Perfecta will Curtius geben, nicht wie Herr Oberl. Aken auch Fictionen wie τέτυφα, ἔσπολα, τέτηχα u. dgl. Sodann für b) und c) Nachweis der Länge; ich konnte hinzufügen, dass das Fehlen des polybianischen τέθλιφα einer Schulgrammatik nicht grade zum Vorwurf zu machen war. Für unmöglich hatte mir die Beibringung des Beweises nicht gegolten, denn ich halte die Acten über die Statistik der Perfecta -α und -ά noch nicht für geschlossen, freute mich sogar auf die vom Verfasser einer nicht ohne Ansprüche auftretenden Grammatik zu gewährende, der Wissenschaft überhaupt zu gute kommende Aufklärung. Denn es ist in der Gelehrtenrepublik von Alters her üblich, dass, wer einem Vorgänger Fehler vorwirft, dieselben zugleich nachweist, was natürlich nur von beiderseits anerkannten Prämissen aus geschehen kann.

Nach Herrn Oberl. Aken liegt dieser Beweis nun vollständig vor. D. h. Nr. 4, das Vorkommen von τέθηχα, übergeht er mit Stillschweigen, für die beiden andern Formen hält er den Nachweis der einen für hinreichend, und glaubt ihn durch den aristophanischen Vers

ἀπολώλεκέν με κἀπιτέτριφεν ἡ γυνή

geliefert zu haben. So lese ich wenigstens nach Th. Bergk. Hat Herr Oberl. Aken dieselbe Lesart, so ist sein Beweis vollständig mislungen. Sieht mein geehrter Gegner denn nicht, dass die Metrik an sich eben sowohl κᾱπῐ-τε̆τρῐφεν zu scandiren erlaubt, so dass das mittlere Metrum die Form ⏑ – ⏑ ⏖ hat wie v. 140, als κᾱπῐτε̆τρῑφεν? Hr. Oberl. Aken scheint sich in dem syllogistischen Cirkel zu befinden, dass er aus grammatischen Gründen τέτρῑφα misst und darum κᾱπῐτε̆τρῑφεν scandirt, und dies wieder als Beweis für die Länge des Iota anführt. Er fordert letztere nach einem Bildungsgesetze, welches (um hier unmittelbar anwendbar zu sein) beiderseitige Uebereinstimmung über Begriff und Ausdehnung der Tempora prima voraussetzt; er weifs aber laut Vorrede IX recht wohl, dass gerade hierüber Differenz ist, er also mit seinem Gegner die Prämissen nicht theilt, wofür ich (allerdings für manchen etwas kurz) Erl. S. 107 citirt hatte.

Nicht als stünde Herr Oberl. Aken unbedingt und überall der Curtiusschen Ansicht gegenüber. Er hat vielmehr, obwohl diese und die ältere von Buttmann scheinbar begründete einander ausschliefsen, den Muth jenes zum ersten Male fungirenden Kadis, die Ansichten beider Parteien zugleich in dem nämlichen Buche zu vertreten. S. 157 der Grammatik bezeichnet

er die Perfectformen auf -φα, -χα, -φαται, -χαται als eine Neigung zur Verschiebung der Tenuis zur Aspirata, muss also consequenterweise (d. h. wenn er Verschiebung im üblichen Sinne nach R. v. Raumer nimmt) die Entstehung jener Formen ebenso ansehen wie Pott und Curtius. S. 100 dagegen sagt er in einer mehrfach interessanten Anmerkung „Man darf — auch nach Curtius Erläut. S. 106 — sich immer noch jenen [wie Hr. A. ebenda zugiebt, späteren] Spiritus asper bei den Verbis puris zu [dem früheren] κ verstärkt denken, wohl besonders durch dorischen Einfluss." — Aber mit der Curtiusschen Auffassung ist „für die Schule nichts anzufangen" (S. ix), denn das Schema werde dadurch nur noch complicirter. So sagt Hr. Aken. D. h. die Theilung

1) Perfecta prima a) auf -κα
b) auf -α mit Aspiration des Charakters,
2) Perfecta secunda auf -α ohne Aspiration des Charakters,

erscheint ihm weniger complicirt als die neuere:

1) Perfecta secunda auf -α: a) ohne Aspiration des Charakters,
b) mit Aspiration des Charakters,
2) Perfecta prima auf -κα.

Ut lubet. Herrn Oberl. Aken scheint (so möchte man glauben) die Erklärung der Entstehung einer grammatischen Form stets um so wahrer, je praktischer, je weniger complicirt sie für die Schule ist.

Allein angenommen τέτριφα, τέθλιφα u. a. seien Perfecta prima wie πέπεικα: eine zu einem andern Zwecke unten S. 451 gegebene Zusammenstellung wird manchen überzeugen, dass damit noch immer nicht die Einreihung in das allgemeine Sprachgesetz gegeben wäre. Λείπω hat λείψω (nicht λιφω), φεύγω φεύξομαι, τήκω ἔτηξα — muss darum das auch von den Perfectis gelten? Wir müssen eben zusehen, denn jedes Sprachgesetz ist ein Inductionsschluss aus einer Reihe von Beobachtungen über wirklich nachgewiesene Formen; es kann sein, dass ein solches Gesetz bei einigen Temporibus sich bestätigt, bei einem andern nicht, ebenso bei einigen Verbalclassen allerdings, bei andern nicht. Perfecta auf -ειχα, -ειφα, -ευχα, -ευφα von Stämmen auf -ικ, -ιπ, -υγ, -υπ u. dgl., wie wir sie erwarten müssten, existiren nicht; auf -ηφα und -ηχα nur ἔπτηχα (von πτήσσω mit doppelter Präsensverstärkung), δέδηχα und εἴληφα (wozu das Präsens δήκω, ληβω nur vorausgesetzt wird). Auf diese drei Beispiele wird niemand ein für alle Perfecta gültiges Gesetz bauen, so lange für μέμυχα, τέτριφα, τέθλιφα die Quantität nicht nachgewiesen wäre.

Scheinbar günstiger für meinen geehrten Gegner stehen die Chancen, wenn wir die Perfecta aspirata mit den secundis zusammen fassen, wo λέλοιπα, πέφευγα, τέτηκα u. a. vorliegen; und ich lade Herrn Oberl. Aken ein, im eigenen Interesse sich dieser Annahme anzuschliefsen; vielleicht gelingt ihm dann der Beweis eher. Aber meines Erachtens gilt es doch auch hier zunächst Angabe der einzelnen Lautveränderungen:

1. ᾰ (Praes. η u. s. w.) wird im Perf. zu η oder ᾱ
2. ῠ (Praes. ευ) „ „ „ „ ευ
3. ῐ (Praes. ει) „ „ „ „ οι
4. ῐ (Praes. ῑ) „ „ „ „ ῐ oder ῑ? *Non liquet*, so lange eben weder πέπνιγα aus Autoren überhaupt, noch die Quantität jener 3 (4) Perfecta mit ι von

μίγνυμι (St. μῐγ), τρῖβω (St. τρῐβ), θλῖβω (θλῐβ),

denen man ῥίπτω (St. ῥιπ oder ῥιφ) zugesellen könnte, nicht aus unzweifelhaften Dichterstellen aus guter Zeit nachgewiesen wird. Man könnte sogar, so lange Herr Oberl. Aken (vermuthlich nach dem Syrer Oppian) ἔρρῐφα misst, versucht sein, danach, obwohl völlige Analogie mangelt, τέτρῐφα, τέθλῐφα zu messen, wie **P a s s o w** u. a., in deren Gesellschaft zu irren immerhin ehrenvoll wäre. Auch bleibt noch zu beachten, dass πέποιθα ursprünglich plur. πέπιθμεν wie οἶδα ἴδμεν hatte, und dass, wenn auch hier zwar der Plural später nach dem Singular sich richtete, doch in andern Formen (wie in der Mehrzahl der deutschen starken Conjugationen) das Umgekehrte eintrat: ϝέϝοικα – ϝεϝίκτην, später attisch εἶκα d. i. ϝέϝικα, ähnlich wie δέδια. — Kurz der mit Aristophanes vorläufig misglückte **B e w e i s a u s d e n A u t o r e n** bleibt Herrn Oberl. Aken nun einmal nicht erspart.[1] — Derselbe hat ferner die Freundlichkeit, mir auch in Aeufserungen, die ohne Bezug auf ihn gesagt waren, Fehler nachzuweisen — wir werden sehen, ob mit mehr Glück.

4) Bei dem S. 128 A. von mir gemachten, von meinem geehrten Gegner als „**N o r m a l r e g e l**“ prädicirten Vorschlage, den Schüler lernen zu lassen „**A l l e z w e i s i l b i g e n** Formen des Indic. Praes. von εἰμί sind **e n k l i t i s c h**“, vermisst derselbe die Berücksichtigung der enklitischen Form der 2. Pers. Sing. für εἶ. Es giebt nach Pott's „Zählmethode“ Völker, welche nur bis 4 zählen; selbst diese würden ermittelt haben, was Herrn Oberl. Aken verborgen geblieben ist, dass ἐσσί in der That **z w e i** Silben hat. Oder ward das auch einsilbig gesprochen, wie Δἰΐ nach Akens Grammatik § 281? Man sieht, mit welcher Beobachtungsschärfe die Bereitwilligkeit meines geehrten Gegners, meine Fehler zu berichtigen, sich paart. Wollte ich Vergeltung üben: ich fände von dem wohl sechsmal wiederholten Orthographieschnitzer Synicesis (Συνίζησις) S. 26 an bis zu den Mittheilungen über Neugriechisch, welches u. a. nach S. 159 den Aorist eingebüfst haben und εἶχα γράψει als Perfect gebrauchen soll, und über Italienisch, dem der Dativ als einzige Wortform geblieben sei (Emilia? case? Catone? tempo?), ja bis zu den „sanften Aspiraten Ajin Jod He Alef“ S. 160 (vgl. jede gute Grammatik), eine reiche Auslese.

Mit der genannten Pagina schliefst die Formenlehre, und ich darf hier Halt machen. Herr Aken, der seit 1846 bez. 1853 als denkender Forscher über griechische **S y n t a x** bekannt ist, hat nun freilich das Gefecht auf dieses Gebiet zu spielen versucht, in der schwerlich von andern Lesern dieser Blätter getheilten Ansicht, Unterzeichneter hätte S. 134, 7 seine Syntax „niederwerfen“ wollen. Ich überlasse ihm diesen vor kurzem erst in diesen Blättern eingehend (und, wie ich glaube, im ganzen richtig) beurtheilten Theil seines Werkes vollständig; allein die weiter von meinem geehrten Gegner angeknüpfte Darlegung erheischt noch ein **S c h l u s s w o r t** zur Klärung des Verhältnisses.

Zum Verständnis der Autoren sind sowohl Formenlehre als Syntax Handlangerinnen; die feinste Syntax hilft nichts, wenn nicht eine genau z. B. zwischen ἀφίει und ἀφιεῖ, τίθησι und ἐρέθησι, δύη und δύῃ unterscheidende

---

[1]) Vorläufig nenne ich meinerseits **E u b u l u s** ap. Ath. XI, 460 c: ἐν τῷ χυλικείῳ συντέτριφεν τὰ ποτήρια (nach der Vulgata) und **C r o b y l u s** ibid. VI, 258 b (vgl. Kühner Ausf. Gr. 2. Aufl. S. 609) ὑγρότης με τοῦ σοῦ τέθλιφε. τὴν ἀσωτίαν (nach Meineke im Index).

Formenlehre vorangegangen ist. Verständnis der Autoren ist der letzte und Hauptzweck jeder vernünftigen Grammatik, auch der Curtiusschen, und zwar Erleichterung des Weges dazu, wenn sie es besser machen will als frühere. Eben deswegen wollen alle zugleich die innere Gesetzmäfsigkeit der griechischen Sprache möglichst zur Anschauung bringen und dadurch deren Aneignung erleichtern. Wir könnten (hinsichtlich der Formenlehre, füge ich *calamitate doctus* ausdrücklich bei) etwa drei Hauptrichtungen der Grammatik unterscheiden:

1) solche, die sich streng auf das griechische Gebiet beschränken und bei Erklärung der Formenbildung, soweit sie nicht die herkömmliche Anschauung und Anordnung befolgen, nur die Analogie innerhalb des Griechischen selbst befragen;

2) solche, die das Griechische möglichst im Anschluss an den gemeinsamen Bau der indoeuropäischen Sprachen construiren und dem Leser zugleich veranschaulichende Beweise aus der Rüstkammer der Sprachvergleichung z. B. Sanskrit mittheilen;

3) solche, die die Ergebnisse sprachvergleichender Studien mit den Resultaten der ebenso nothwendigen Studien über Analogie innerhalb des Griechischen selbst zu vereinigen streben, und die ersteren in Anordnung und Darstellung principiell entweder a) nur da einführen, wo die bisherige Erklärung unhaltbar ist, oder b) überall da, wo sie den Schülern leicht begreiflich zu machen sind, ohne ihm ferner liegendes heranzuziehen.

Richtung 1 war schon in Buttmann und Thiersch, die gern Lateinisch und Deutsch heranzogen, nicht mehr rein vertreten, noch weniger ist sie es heute; einseitig durchgeführt ist sie unberechtigt, zumal da sie je praktischer deste leichter in Gefahr geräth, die Verwendbarkeit für den Schüler als das Hauptkriterium bei der Wahl der Formenerklärung anzusehen. Die 2. ist für den Lehrer so berechtigt wie wünschenswerth, für die Schule nicht. Der 3. (und zwar 3b) gehört Curtius an, und mehr oder weniger alle neueren, nur dass sie bald mehr nach a), bald mehr nach b), d. h. auch wohl nach 1 oder 2 hinneigen.

Die Wahl der Richtung hängt dabei u. a. sowohl von dem Grade ab, in welchem der Verfasser mit den sprachvergleichenden Studien der letzten Jahrzehnte vertraut ist, als von seiner pädagogischen Erfahrung und Einsicht, wohl auch von dem Vertrauen, welches er in den Schüler setzt. Ein Gegensatz besteht nur zwischen 1 und 2; letztere culminirt nicht in Curtius. Unterzeichneter hält dessen Grammatik nicht für vollkommen in allen Einzelheiten, wiewohl er bisher wiederholt in die Lage versetzt worden, sie gegen unberechtigte Einwürfe in Schutz zu nehmen; er hat schon vor Jahren als Vorbereitung auf sie ein Elementarbuch für Quarta gewünscht, neigt also auch mehr nach a als nach b hin, und macht noch täglich Studien an den Schülern, welche Fassung auch der Anfangsgründe für sie wohl die geeignetste sein möchte.

Eine verfehlte Vermittlung zwischen 1 und 2 aber wäre es, die Resultate vorzugsweise nach Nr. 1, die gelehrten Noten nach Nr. 2 zu geben, noch verfehlter, wenn die nämliche Sache bald nach 1, bald nach 2 erklärt würde. Dass dies hier und da von Herrn Oberl. Aken geschehen, sahen wir oben; die Beispiele liefsen sich vermehren. Einerseits in den Noten der Schulgrammatik namentliche Polemik gegen Curtius und Rehabilitirung der Buttmannschen Erklärungsweise an nicht wenigen Stellen, auch wohl Einführung

neuer noch nirgends erwiesener Erklärungen; andererseits in der nämlichen Schulgrammatik Einführung des Digamma und andrer dem Anfänger keineswegs nothwendiger Dinge (Vorr. S. III) selbst in die Paradigmen wie S. 30, ja reichliche Anführungen des Sanskrit z. B. S. 13. 14. 78. 81. 85. 87. 88. 139. 151. 154. 155. Ob diese probehaltig sind, — namentlich die Ansichten über das Guna, mögen Sanskritkenner entscheiden. Lieber (wird mancher sagen) für den Quartaner eine gute Grammatik alten Schlages, wie Buttmann, welche doch wenigstens in sich consequent ist und dem Schüler ein Umlernen *in melius* in Aussicht stellt, wenn ihm dann etwa in Secunda die Gesetze der Formenbildung nachträglich dictirt werden.

Indessen verschiedene Wege führen wie nach Rom so auch nach Hellas; keine Grammatik ist die allein seligmachende; die Hauptsache bleibt schliefslich der lebendige Lehrer. Möchte darum Herr Oberlehrer Aken doch auch uns, die wir — der eine seit längerer, der andere seit kürzerer Zeit — mit Geduld und rother Tinte, aber doch mit Freuden nach Curtius Grammatik unterrichten und an seiner Hand dem Standpunkte des Schülers gerecht zu werden suchen, gelten lassen, und nicht das Recht der Entscheidung darüber, was für diesen verwendbar sei, unfreundlicher Weise für wenige allein in Anspruch nehmen.

Mein geehrter Gegner hat von dem unzweifelhaften Rechte eines jeden, seine Ansicht zu veröffentlichen, auch auf die Gefahr hin, subjectiv zu erscheinen, Gebrauch gemacht — ich habe das gleiche Recht benutzt, um den zwischen uns obwaltenden Gegensatz, wie ich ihn auffasse, hinzustellen. Mögen andere entscheiden, in wie weit objective Wahrheit darin sich findet; für verloren achte ich den Streit nicht, sonst wäre ich kürzer gewesen.

Zerbst. G. Stier.

ZWEITE ABTHEILUNG.

LITERARISCHE BERICHTE.

F. J. Köhler, Elemente der attischen Formenlehre für die Quarta der Gymnasien übersichtlich dargestellt. Mit einer Schreibvorlage. Paderborn, Schöningh 1868. 86 S. [wovon S. 78—85 auf ein angehängtes Vocabularium kommen].

Trotz der oft ausgesprochenen Theorie, dass der Schüler von der ersten bis zur höchsten Stufe durch alle Classen die nämliche Grammatik haben müsse, sind wie für andere Sprachen, so auch fürs Griechische, von jeher, namentlich aber in den letzten Jahren Bücher erschienen, welche im Anschlusse an und zur Vorbereitung auf ein vollständiges Handbuch dem Anfänger das für ihn zunächst Wissenswerthe, dem Lehrer die passendste Auswahl aus dem umfassenden Lernstoff in übersichtlicher Form bieten wollen; und Referent hält solche Versuche für sehr wünschenswerth, unter Umständen für nothwendig. Das obengenannte Büchlein schliefst sich laut Vorrede an die im gleichen Verlage erschienene „Griechische Sprachlehre für Gymnasien" von Schnorbusch und Scherer an, welche mit Recht als eine der besten neuern Schulgrammatiken bezeichnet worden ist, und diesen Ruf sowohl wegen der gewissenhaften Benutzung der meisten von und seit Curtius für die Formenlehre gewonnenen Ergebnisse, als wegen der fast durchaus praktischen Anordnung und Regelfassung verdient.

Wenn eine kleinere Grammatik zu einer gröfseren in ein solches Verhältnis tritt, so wird sie, in der Voraussetzung dass der Schüler die Formenlehre später nach der vollständigeren erweiternd repetirt, erstens im allgemeinen dieselbe Anordnung zu befolgen, zweitens manches weniger wesentliche wegzulassen, überall aber drittens die Regeln wenn möglich noch klarer und schärfer, die Paradigmen noch übersichtlicher und vollständiger zu gestalten haben. Natürlich hat eine derartige Arbeit schon insofern ihre besondern Schwierigkeiten, als der Verfasser auch da, wo er seine selbständigen Ansichten denen des betreffenden gröfseren Handbuches vorzieht (und solche Fälle wird es überall geben) stets zu erwägen hat, ob die Verschiedenheit der Regelfassung und Anord-

nung dem aus Quarta versetzten Schüler es nicht erschweren werde, in die nun mit Tertia beginnende vollständige Grammatik sich einzuleben.

Es ist kein Zweifel, dass das Köhlersche Buch die Aufgabe, die sein Verfasser sich vorgezeichnet, im ganzen mit Geschick gelöst hat, doch mehr in dem dritten der oben angegebenen Puncte, als in den beiden andern. Es fehlt nicht an Partien, wo die umsichtig knappe und doch für IVa völlig ausreichende Regelfassung zugleich als eine Verbesserung der gröfseren Grammatik erscheint, wo überhaupt Lehrererfahrung und Blick für das, was dem Anfänger Noth thut, erfreulich hervortritt. Andererseits sind wir der Ansicht, dass im Hinblick auf den Zweck des Buches hie und da ein engerer Anschluss an Schn. u. Sch. im Interesse des Schülers geboten war; so wie ferner, dass die Auswahl des für die erste Unterrichtsstufe nothwendigen oder auch nur erlaubten eine strengere hätte sein müssen. Zwar wird der Herr Verfasser bei einer etwaigen 2. Auflage schwerlich alle Wünsche der Kritik zu erfüllen im Stande sein; doch finden sich auch nicht wenig Versehen und Unrichtigkeiten, deren Berichtigung entschieden zu hoffen ist.

Die Lautlehre umfasst § 1—48 (S. 5—17). Dass die Eintheilungstabelle der Consonanten § 6 nach Krüger statt nach Schn. u. Sch. gegeben worden ist, hat den Uebelstand, dass die Zugehörigkeit von *ζ, ξ, ψ* zu den betreffenden Organen nicht hier schon deutlich hervortritt. — § 12 musste es aus inneren Gründen wie in der Grammatik lauten „zwei gleiche Kürzen geben einen verwandten langen Laut", nicht blofs zwei Kürzen, denn *αο, οε, εο* u. a. folgen erst in einer andern Nummer. — § 21. Dass „die Ausgänge *αι* und *οι* im Optativ und in dem Worte *οἴκοι*" für den Accent lang seien, lehren auch Schn. u. Sch., anscheinend ohne auf *Πειθοῖ*, *Πυθοῖ* u. a. dabei Rücksicht zu nehmen. Ebenso ist § 23 „Lang durch die Stellung (positione) wird der an sich kurze Vocal" ein nicht erst Herrn Köhler zur Last fallendes Versehen. Die nachherige Warnung „die Positionslängen werden aber nicht gedehnt gesprochen" konnte und musste von vorn herein durch scharfe Unterscheidung zwischen Quantität der Silbe und Quantität des Vocals gespart werden.

Die Accentregeln § 27—45 sind gegen Schn. u. Sch. mehrfach kürzer und übersichtlicher gefasst, wie z. B. § 29; im ganzen aber machen sie auch hier die Sache nicht leichter, noch vermeiden sie durchweg die Mängel der gröfseren Grammatik. Gegen die 5 „Grundregeln" der Accentuation ist an sich durchaus nichts einzuwenden, wenn nicht die Petit-Anmerkungen zur dritten den Anschein erweckten, als sollten gleich alle wesentlichen Ausnahmen beigegeben werden; dann aber wäre eben bei dieser dritten u. a. anzudeuten gewesen, wie sich der Accent von *πούς* zu *παῖς, νῦν, πῦρ, ναῦς* u. s. w. verhält. Herr K. hat nun alle Ausnahmen in eine

besondere „tabellarische Uebersicht der Accentuationsregeln“ gebracht, welche gleichwohl über die Contractionsfälle eben so wenig etwas bietet als die vorhergehenden Regeln. Auch will es Ref. bedünken, als könnte die Prolepsis der Ausnahmen, wie *ἀφύων*, *χρήστων*, *πάντων* u. s. w. hier gar nichts nützen, und wäre um so eher zu entbehren gewesen, als nun diese der Hauptregel gegenüber so unwesentlichen Ausnahmen sich wiederholt oder wenigstens durch ihre Wiederholung ungebührlich breit machen und dabei doch keineswegs vollständig sind. Die Abweichungen *πάτερ*, *γάστερ* u. a. kommen in Folge der von Herrn K. beobachteten Stoffvertheilung § 35. 76. 80. 83. also viermal vor; und doch fragt man billig, wo überhaupt in der griechischen Literatur z. B. der Vocativ *γάστερ* nachweisbar ist, oder ob der bei Aristoph. Plut. 535 nachweisbare Gen. pl. *φῴδων* es wirklich verdiente, schon dem Quartaner als Ausnahme zum Auswendiglernen aufgehalst zu werden. Zudem ist eigentlich gerade dieser Casus als aus *φωΐδων* contrahirt regelmäfsig accentuirt, und man müsste vielmehr *φῳδός* aus *φωΐδος* anführen. Die Hauptgesetze scharf und bestimmt hervorheben und durch Beispiele erläutern, von den Ausnahmen die unentbehrlichen häufig vorkommenden Wörter hinzufügen, alles andere aber dem Repetitionscursus in der vollständigeren Grammatik oder der Kenntnisvermehrung durch Lectüre überlassen — das scheint dem Referenten hier das einzig richtige. Selbst die Grammatik von Schn. u. Sch. sagt § 70 aus guten Gründen „einige Abweichungen gelegentlich,“ statt gleich die hier noch gar nicht verständlichen Ausnahmen zu geben. Die Behaltbarkeit der Hauptregeln aber nimmt (wie ich glaube) in dem doppelten Mafse der Vermehrung der Ausnahmen ab.

Auch die Lehre von der Inclination hat Herr Köhler durch eine anschauliche Tabelle zu erleichtern gesucht; freilich hat sie den Nachtheil, dass sie sich mehr zum Nachschlagen und Ansehen als zum Auswendiglernen eignet. Dabei enthält sie beiläufig ein höchst auffallendes Versehen in *λῦκός ποτε* als Beispiel für Properispomena mit nachfolgender zweisilbiger Enklitica — obgleich später S. 33 gelegentlich *λύκος* mit richtigem Accent vorkommt. Ob *ἔκ σου*, *ἔν σοι* als Beispiele (§ 45) zu empfehlen waren, steht wohl auch dahin.

Der Declination selbst sind auch hier für den Quartaner, ehe er die wirklichen Paradigmen erhält, Angaben über die ursprünglichen Endungen vorangeschickt, wo denn *λογο—ο* contr. *λόγου*, *ἀγορα—νς* und *πιναχα—νς* für *ἀγορᾶς* und *πίναχας* und ähnliche ihre Rolle spielen. Ob dergleichen anzurathen ist? Zunächst war hier wie später wenigstens consequent die Heischeform ohne Accent, und nur die wirklich vorkommende mit Accent zu geben, nicht promiscue *ἐλπίδς* neben *λογο—ο* u. a., oder wie später S. 27 ff. beide neben einander mit Accent ohne eine Andeutung etwa durch Klammern. Sodann sind manche Beispiele wie das eben

erwähnte „ἐλπίς (entstanden aus ἐλπίδς)“ für den Anfang nicht grade glücklich gewählt; mehr empfahl sich ἅλς, ἥρως oder sonst ein Wort, wo wirklich der Stamm in allen Casibus erkennbar bleibt. — Endlich was nützt dem Quartaner die Endung —νς? Einzig bei ἰχθῦς und σῦς § 93 (neben denen dann doch noch πόλεις, βασιλεῖς unerklärt stehen), wird sie zur Erklärung für denkende Quartaner herbeigezogen; ein solcher wird vermuthlich an πίνακᾶς für πινακανς mehr Anstofs nehmen müssen als an der ganzen Contraction ἰχθῦς und σῦς.

Dass hinter der 1. Declination die Adjectiva feminina vorläufig weggelassen und bis nach der *O*—Declination verspart sind, ist gewiss zu billigen; aber warum sind die praktischen Beispiele bei Schn. u. Sch. S. 36 ἡ καλὴ μορφή und ähnliche weggeblieben? — Hinsichtlich der Contracta in der Declination ist uns als inconsequent aufgefallen, dass bei der dritten meist die nicht contrahirte Form gar nicht erst angegeben, sondern gleich γραφεῖ, πειθοῦς, ἀληθεῖς gegeben ist, während bei der 2. Declination gewissenhaft neben einander steht: εὐνόω—εὔνω. Sollten nicht innere Gründe annehmen lassen, dass die Attiker nur darum εὔνω betonten, weil sie sich der unmittelbaren Herleitung aus der vollen Form nicht mehr bewusst waren, vielmehr nur περίπλους, εὔνους nach πλοῦς, νοῦς flectirten? Herr Köhler ist im Grunde wohl derselben Ansicht, daher er abweichend von Schn. u. Sch., aber sehr zweckmäfsig, die Casus obliquos in allen drei Numeris nur contrahirt angibt.

Die am Schlusse der 3. Declination bei Schn. u. Sch. § 157 gegebene Uebersicht über die Ausgänge des Nominativs erscheint uns recht praktisch, schade dass sie bei Köhler fehlt. Dafür gibt dieser im Auszuge die Geschlechtsregeln nach den Ausgängen, freilich nicht ohne dabei Ausgang und Endung zu verwechseln, denn πῦρ, ἅλς, ναῦς u. a. sind ihm „Wörter mit vereinzelten oder seltenen Endungen.“ Auch in dem Abschnitt über das Adjectiv findet sich bald „Ausgänge“ bald „Endungen (Ausgänge)“ bald „Endungen“ allein, als Ausdruck für die nämliche Sache. Es ist gewiss empfehlenswerth, dem genaueren Sprachgebrauche neuerer folgend beide Namen so zu unterscheiden, dass z. B. γίγᾱς für γιγαντς den Ausgang ᾱς, aber die Endung ς habe. Uebrigens dürfte auch beim Adjectiv (§ 108) die Tabelle von Schn. u. Sch., S. 158 praktischer sein. Die Anmerkung S. 37: „Es entstand — πλείων aus πλεϝίων, θάσσων aus θαχίων“ [besser ταχίων] u. s. w. würde mancher Lehrer gern vermissen; bei Schn. u. Sch. finden sie sich nicht. Dagegen erscheint der beibehaltene Zusatz über die Comparation mit μᾶλλον und μάλιστα zweckmäfsig; Schn. u. Sch. fügen hinzu, dass dies vornehmlich bei Verbaladjectiven geschieht.

Die einleitenden Paragraphen zur Lehre vom Verbum scheinen uns bei Schn. u. Sch. besser geordnet als bei Köhler; letzterer hat offenbar wissenschaftlicher sein wollen als jene, operirt aber dabei zuviel mit abstracten Endungen, ehe der Schüler zur Anschauung

concreter Formen kommt, und hat auch die nach Kochs Vorgange emendirte Curtiussche Classenreihe „I. Unerweiterte, II. Tauclasse, III. Jodclasse, IV. Nyclasse, V. Dehnclasse“ an der unrechten Stelle angebracht; dass bei der letztgenannten ein Beispiel für ευ statt υ (φεύγω) ganz fehlt, ist vermuthlich Flüchtigkeitsversehen; bei Schn. u. Sch. steht es S. 125. — Die Regeln über Augment und Reduplication sind klar und fasslich zusammengestellt; an andern Stellen aber hat Verfasser sich durch das Streben nach Kürze zu Ungenauigkeiten verleiten lassen; z. B. wenn es § 157 Anm. heifst: „Kommen durch die Anfügung der Flexionsausgänge an den Charakter drei Consonanten zusammen, so fällt der mittlere (gewöhnlich σ) aus.“ Hiernach wird der Schüler nicht nur ἔσφιγμαι für ἐσφιγγ—μαι, πέπεμμαι für πεπεμμ—μαι, sondern auch ἔσφικται für ἔσφιγκται = vielleicht auch πεπεμθον für πέπεμφθον bilden. Auch der aus Verkennung des Wesens der Nasalirung hervorgegangene, unhaltbare Einfall anderer, ἔσφιγμαι sei eigentlich ἔσφιγγμαι gesprochen worden, würde hier vor Misbildungen nicht schützen. Schn. u. Sch. haben sich hier mehr vorgesehen, obgleich auch sie § 276 neben ἐλήλεγμαι die 3. S. ἐλήλεγκται hätten erwähnen können. Curtius wohl am sichersten: „§ 288. Wenn vor einem Kehl- oder Lippenlaut noch ein Nasal [besser gradezu γ oder μ] steht, so fällt der [das] letztere vor μ weg:“

Die § 158 im ganzen nach Buttmann gegebene Uebersicht „über die Ausgänge der Tempora prima,“ will ebenfalls zu viel auf einmal, und wird daher in der 5. Columne unklar, wo es u. a. heifst:

γμαι	σμαι	(—μ, —σ)	μαι
ξαι	σαι		σαι
κται	σται		ται u. s. w.

Vermuthlich sollen in der 3. Reihe ἤγγελμαι ἔφθαρμαι, ᾔσχυμμαι, πέφασμαι, unter einen Hut gebracht werden, aber der Anfänger wäre vor πέφασαι, πέφαθον nicht geschützt. Doch ist zuzugeben, dass die viva vox des Lehrers hier vieles ausgleicht. — Es folgen dann aufeinander die Paradigmen 1. der Verba pura (a. non contracta, b. contracta), 2. Verba muta (a. labialia, b. gutturalia, c. dentalia), mit einer besondern Uebersicht über die Tempora secunda bei λείπω und einem zweckmäfsigen der nämlichen von regelmäfsigen Verbis mutis, soweit jene gebräuchlich sind; 3. Verba liquida mit den 3 Paradigmen στέλλω, σπείρω, φαίνω. Um das Paradigma recht vollständig zu geben, scheut sich dabei der Verfasser nicht, neben λέλοιπα auch λέλειφα von λείπω, neben ἔσταλκα und ἔστειλα auch ἔστολα und ἔσταλον von στέλλω wiederholt aufzuführen. Schn. u. Sch. sind auch hier etwas vorsichtiger gewesen; indessen sei es mir noch einmal gestattet, mit Bezug auf meine Auseinandersetzung im Februarheft S. 126

Die Perfectfrage,

wie sie jetzt steht, kurz zu beleuchten.

Homer kennt nur zweierlei Perfecta: 1) auf —α aus dem

Stamme selbst, das Perf. II. der älteren Grammatik, von Thiersch (nach ihm Möller) einfaches, von Curtius starkes Perfect genannt; 2) auf —*κα* d. h. mit Vermehrung des Stammes um ein *κ* gebildet, das Perf. I. der älteren Grammatik, bei Curtius schwaches, bei Möller erweitertes Perfect — letzteres regelmäfsig nur von Verbis puris gebildet, jenes auch von mutis und liquidis. Das Verhältnis beider würde am deutlichsten *ὄλωλα* vom Stamm *ὀλ* und *ὀλώλεκα* (nicht homerisch) vom Stamm *ὀλεκ* zeigen. Aspiration des Mutacharakters vor Perfectendungen findet sich nur im Medium bei Formen wie *ϝεϝέρχαται* von *ϝεργ*.

Nach Homer treten nach und nach auch active Perfecta auf —*α* mit Aspiration des *P*- oder *K*-Lautes auf: *κέκοφα* für das homerische *κέκοπα* u. a. Die ältere Grammatik betrachtet alle diese Perfecta aspirata als prima, so dass der Spiritus asper statt des *κ* eintrete, wo dies nicht stehen könne, entweder also *κ* in den Spiritus sich abschwäche oder gar dieses (später erscheinende) zu jenem (früheren) sich verdichtet habe: man lehrt danach von jedem Verbum mutum ein aspirirtes Perfect bilden. Nach dieser Theorie gilt zwar *κέκοπα, λέλοιπα, πέφευγα* als Perf. II., aber *τέτυφα, κεκήρυχα* als Perf. I., *ἔρριφα* (Stamm *ῥιφ*) und *γέγραφα* (Stamm *γραφ*) scheinen auf der Grenze zu stehen. Andre wie Pott, welcher zuerst (1833, etym. Forsch. I S. 42 ff.) auf Zählung und Sichtung der in der lebenden Sprache gebräuchlich gewesenen Perfecta drang, nach ihm Curtius, dem Röder und Möller folgen, rechneten dieselben auf —*ά* zu den Perfectis secundis, und erklärten die Aspiration des Charakters für eine Ausdehnung der von *ἐέρχαται* her bekannten Affection, so dass *κέκοφα* so gut als *κέκοπα, γέγραφα, πέφηνα* zu den secundis zählten. Und weil hiermit die Vocalisation im allgemeinen stimmt, so wagte Curtius die wissenschaftlich nicht widerlegte Erkenntnis auch in die Schule einzuführen.

Aber nicht nur die sprachvergleichend-etymologische Richtung, ebensowohl auch das seit G. Hermann, und dann seit K. W. Krüger mit gröfserer Strenge an die Grammatik gestellte Verlangen, dass sie nur in den (attischen) Autoren nachweisbare Formen gebe und der so oft unhaltbaren Tradition gründlich auf die Finger sehe, erheischte eine genaue Statistik der Perfecta aspirata. Und da hat sich denn u. a. herausgestellt, dass von den 43 vorhandenen Verbis auf —*πτω* (Curtius Grundz. d. Et. S. 606) nur folgende vier in attischer Sprache nachweisbar sind: *βέβλαφα, κέκλοφα, κέκοφα, λέλαφα*, allenfalls noch *κέκρυφα* (*κρυβ* oder *κρυφ*)—denn bei *ἔρριφα, κέκυφα, ἔσκαφα* hat man die Stämme *ῥιφ, κυφ, σκαφ* anzunehmen, ja dass überhaupt kaum 30 bleiben, wenn man die von den Grammatikern gebildeten, in unsern Texten aber fehlenden, abzieht. Es erscheint der Mühe werth, aspirirte und nicht-aspirirte übersichtlich nebeneinander zu stellen, am besten nach ihrer Vocalisation. Es haben dieselben

I. unveränderten Stammvocal
a) bei den Diphthongen und langen Vocalen: *πέπρᾱγα, γέγηθα, ἔῤῥῑγα, πέφρῑκα, τέτρῑγα, κέκῡφα, — πέπρᾱχα, κεκήρυχα, δεδίωχα, δέδειχα.* Hierher gehörten auch die homerischen *βέβριθα, βέβουλα, δέδουπα, γέγωνα, βέβρυχα* u. a.
b) bei *ο* sowie bei *υ* außer der Dehnclasse: *κέκοπα, κέκρυφα — κέκοφα.* Hierher auch *ἀνέῳγα — ἀνέῳχα.*
II. veränderten Stammvocal, wenn dieser kurz ist, und zwar mit Einschluss homerischer Formen:
a) *ᾰ* in *ᾱ* oder *η*: *ἔαγα, ἕαδα, κέκρᾱγα — δέδηα, εἴληχα, κέκληγα, κέκηφα, κέχηνα, λέληθα, λέληκα, μέμηνα, πέπηγα, πέπληγα, πέφηνα, σέσηπα, σέσηρα, τέθηλα, τέθηπα, τέτηκα, τέτρηχα — δέδηχα, ἔπτηχα, εἴληφα, (ἧχα).*
b) *ε* in *ο*: *γέγονα, δέδορκα, δέδρομα, ἔκτονα, ἔοργα, ἔολπα, ἔστοργα, ἔστροφα, ἔφθορα, κέχοδα, πέπονθα, πέπορδα, πέπορθα, πέφορβα, τέτοκα, τέτροφα (τρεφ) — εἴλοχα, κέκλοφα, πέπομφα, τέτροφα.*
c) *ῠ* (Praesens *εύ*) zu *ευ*: *κέκευθα, πέφευγα, τέτευχα.*
d) *ῐ* (Praesens *ει*) zu *οι*: *ἔοικα, οἶδα, λέλοιπα, πέποιθα.*
III. Die attische Reduplication verwandelt zwar *ε* ebenfalls in *ο*, lässt aber sonst den Stammvocal unverändert, z. B.:
b) *ἀνήνοθα, ἐνήνοθα, ἐγρήγορα — ἐνήνοχα.*
c) *ἐλήλυθα, ὀρώρυχα.*
d) *ἀλήλιφα, ἐρήριπα.*
Als Ausnahmen mit unverändertem Vocal sind zu nennen:
a) *ᾰ* bleibt: *κέκλαγγα, κέχανδα, μέμαρπα* (wo die Doppelconsonanz das *α* schützte) — *γέγραφα, δεδίδαχα, ἔσκαφα* [*τέταφα? τετάραχα?*],
βέβλαφα, λέλαφα, μέμαχα, τέταχα — ἤλλαχα, πεφύλαχα (2 abgeleitete Verba).
b) *ε* bleibt: [*βέβλεφα, λέλεφα, λέλεχα* sämmtlich spät bezeugt, und das ionische *πέπλεχα*].
Zu erwähnen sind noch vier Formen:
c) *ι* (Praes. *ι*) bleibt: *ἔρριφα — μέμιχα — τέθλιφα, τέτριφα,*
deren Quantität meines Wissens aus den Autoren noch nicht sicher nachgewiesen ist, vgl. oben S. 442.

Das gegebene Verzeichnis, das vermuthlich noch einzelne Nachträge erfahren wird, genügt wohl für den vorliegenden Zweck, zu zeigen, dass für Verba mit Praesensdehnungen die aspirirten Perfecta so gut wie fehlen. *Εἴληφα* allerdings setzt wegen *λήψομαι, ἐλήφθην* ein Praesens *λήβω* (*λαβ*) wie *σήπω* (*σαπ*) voraus; aber Perfecta wie *λέλειφα, πέφευχα* existiren nicht — wozu also auch nur jenes als Paradigma aufstellen! Man sage etwa in der Grammatik: Von den Verbis mutis bilden die dentalia meist ein Perfect auf *κα*, die gutturalia und dentalia dagegen,

wenn überhaupt, auf —*α*. Folgende davon aspiriren ...., nur zwei (*πράσσω* und *ἀνοίγω*) haben auch in Prosa aspirirtes und nicht aspirirtes neben einander mit Unterscheidung der Bedeutung.

Nach dieser Abschweifung kehren wir zu der Besprechung der Köhlerschen Schrift im besondern zurück. Den Schluss derselben bilden einige „Bemerkungen zur Conjugation", eine Auswahl unregelmäfsiger Verba und ein Vocabularium. Auch hier begegnet noch einiges wunderliche. Z. B. lehrt § 189, dass die Infinitive „*τιμᾶν* und *μισθοῦν* kein Jota subscriptum haben". Die Sache, die der Verf. meint, müsste regelrecht ausgedrückt werden: Statt *τιμάειν* und *μισθόειν* heifst es nicht *τιμᾷν* und *μισθοῖν*, sondern *τιμᾶν* und *μισθοῦν*, weil u. s. w. Ueberhaupt müsste die Contraction *όει* in *οῦ* aus unsern Grammatiken verschwinden, denn auch *πλακοῦς* ist nicht aus *πλακόεις* contrahirt, sondern der regelrechte Nominativ zu *πλακουντ* aus *πλακοεντ*, wie *τιμῆς* (nicht *τιμῇς*) zu *τιμηντ* aus *τιμηεντ*.

Das Büchlein wird soweit nach des Referenten Ueberzeugung im Gebrauche sich wohl zum Theil bewähren, namentlich hinsichtlich guter Regelfassung und Vervollständigung der Paradigmen. Im ganzen aber dürfte ein geschickter Lehrer mit Schn. u. Sch. ebenso viel erreichen, ein unerfahrener dagegen auch durch die kürzere Köhlersche Formenlehre vor gar manchen pädagogischen Misgriffen nicht bewahrt bleiben. Dass das Material uns hie und da für den Quartaner überreich erschien, würde insofern nicht viel auf sich haben, wenn der Lehrer einige Anmerkungen und Einzelheiten nur von den zweijährigen lernen liefse.

Die Ausstattung ist im allgemeinen ansprechend, doch die Schrift nicht selten zu klein, der Wechsel zwischen Corpus und Petit bisweilen recht willkürlich, wie S. 56—59. Unschön erscheinen die dicken Striche unter einigen Silben, um auf den abweichenden Accent aufmerksam zu machen (S. 53 ff.). Druck- und andere Versehen sind nicht gerade selten; aufser den im Verzeichnis oder oben angegebenen habe ich bemerkt:

S. 18 § 53 *τᾴ* für *τά*.
„ 20 „ 54 *ᾥ* für *ὤ*.
„ 21 „ 59 *τώ* für *τὼ*.
„ 36 „ 114 *πλήσιος* (3mal) für *πλησίος*.
„ 37 „ 119 *ἧττον* für *ἧττον*.
„ 50 „ 161 *ἑώρων* für *ἑώρων*.
„ 74 „ 184 *δέδημαι* für *δέδεμαι*.
„ 74 „ 187 *πλεόσομαι* für *πλεύσομαι*.

S. 75 § 190 *ῥιγῷ* für *ῥιγῷ*.
„ — „ 197 *ἰαίνω* für *ἰαίνω*.
„ — „ — *ἄλλομαι* für *ἅλλομαι*.
„ 76 „ 201 *ἐγέγερμαι* für *ἐγήγερμαι*.
„ 81 Nr. 5 *ὁ* statt *ἡ* *ταχυτής*.
„ — (*ἱδρώς*) *ωτος* statt *ῶτος*.
„ — *ἔθνος* statt *ἔθνος*.

Zerbst. G. Stier.

Formenlehre der griechischen Sprache. Von Dr. Fr. Möller. Mit Anhang: Kurzer Abriss der homerischen Formenl. 214 S. 8.
Formenlehre der lateinischen Sprache. Von demselben. Friedberg, C. Scriba. 1868. 214 S. 8.

Meine Recension dieser beiden auf guter wissenschaftlicher Grundlage beruhenden Bücher fasst ausschliefslich ihre pädagogische Bedeutung ins Auge.

Der Verf. erklärt in der Vorrede zur griechischen Formenlehre, dass er sich eng an Curtius anschliefse, jedoch hier und da über das Mafs, welches derselbe eingehalten, hinausgegangen sei. Als Hauptgrund der Veröffentlichung wird der Zweck bezeichnet, die Formenlehren der beiden classischen Sprachen gleichmäfsig (parallel) zu behandeln. In dem allgemeinen Principe, dass die Formenlehre der lateinischen sowohl wie griechischen Sprache im Gymnasium sachlich und methodisch auf der vergleichenden Sprachwissenschaft zu basiren sei, stimme ich mit dem Verf. überim; gleichwohl kann ich seine Ausführung dieses Princips nicht billigen. Ja wenn ich bis dahin den Widerstand, welchen die neueren Bestrebungen gefunden haben, als das gewöhnliche Halten am Hergebrachten angesehn und die Einwürfe, dass man „Sprachvergleichung" in die Schulen einführen wolle und dadurch die Arbeitslast der Schüler vermehre, ein festes Lernen der Formenlehre aber beeinträchtige, als unbegründete Befürchtungen bezeichnet habe, so muss ich diesen beiden Büchern gegenüber eingestehn, dass die Reaction berechtigt ist, um die Reform vor Ueberstürzung zu hüten und sie zu derjenigen Abklärung und Mafshaltigkeit zu nöthigen, welche allein einen sicheren Fortschritt herbeiführen kann. Der Verf. zieht nicht nur manches über den Kreis der Schule hinaus liegende aus der Wissenschaft herbei, sondern trägt auch kein Bedenken, Dinge, welche noch als Hypothesen oder ungelöste Probleme gelten müssen, anzuführen oder anzudeuten. In der griechischen Formenlehre z. B. heifst es: Im Dat. Sing. der α- und ο-Declination ist „auffallende Dehnung." „Die ι-Stämme steigern fast alle das ι durch erste Steigerung zu ει vor den mit Vocal beginnenden Casusendungen (doch auch merkwürdiger Weise im Dat. u. Acc. Pl.)" „Auch bei dieser Declination (der Attischen) stand wohl überall vor dem Stammcharakter eine Spirans (ϝ, *j* oder σ), deren Verlust in dem gedehnten Charaktervocale angezeigt ist." Die „mit δ erweiterten Stämme" (ἔρις) bilden eine besondere Unterabtheilung der vocalischen Stämme. „Bei den Stämmen, welche ε vor dem σ haben, tritt im Nom. Sing. der andere Spaltungslaut für Ur-α, nämlich *o* auf, wie meist auch im Lateinischen *genos*, jünger *genus*." (Man vergleiche hierzu die bescheidene Zurückhaltung von Curtius, welcher sagt: „Die neutralen Substantivstämme auf — ες verwandeln den Stammvocal ε im Nom. A. V.

Sing. in *o*.") — Besonders reich aber ist die lateinische Formenlehre an gelehrtem Halbdunkel. „Uralter Bindevocal *ĕ* (?) Ursuffix *as*, Urstamm *ost*, ein in fernste Urzeit rückender Wechsel" u. dgl. stofsen öfter auf. „Der Nom. Pl. (der *o*-Decl.) hatte eine doppelte Form, eine (ob wirklich ältere?) lateinische auf — *s*: *vireis*, *vires* (Männer), und eine griechische auf — *i*: *poploe* = *poploi* (Völker), mit Schwächung *magistrei* (Lehrer), daraus zuletzt nur *i*: *servi* (Sclaven), welche Form sich allein erhielt." Die alte Endung des Abl. Sing. trat an consonantische Stämme mittelst des Bindevocals *ĕ*. Nach Abfall des *d* muss dieses *e* einmal lang gewesen sein, hat sich mit der Zeit aber wieder gekürzt." „Das — *sti* [ähnlich wie das griech. *σθα*] ist wohl ursprüngliches — *ti* und das *f* mag ebenfalls ein Rest der Wurz *es* sein." „Das Infinitivsuffix des Activs — *ere* für *ese* ist wohl der Ablativ eines Suffixes (*as*) — *es*, dessen Dativ — *eri* das Passivsuffix der abgeleiteten Conjugation bildet. Das passive — *ī* der consonantischen Stämme = *ei* dürfte wohl Locativ des als Nomen behandelten Stammes sein." Obgleich die Schüler den Plautus nicht zu lesen pflegen, werden sie hier doch mit vielen alterthümlichen Plautinischen Formen bekannt gemacht (*perven-as* ... *pot-estur* u. s. w.); auch Inschriften werden berücksichtigt. Den Schluss beider Formenlehren macht eine Wortbildungslehre (je 30 Seiten) „an die Darstellung in Schleichers Compendium sich anschliefsend, in welcher zu guter letzt „Dwandwa, Tatpuruscha, Bahuwridi, Awyayibhawa" mit grofser fetter Schwabacher in die Pforten des Gymnasiums einzuziehen beanspruchen.

Diese kleine nur gelegentlich aufgegriffene Blumenlese wird wohl schon genügen, um zu zeigen, dass die Begeisterung, welche ein Studium, das uns eine überraschende Fülle neuen Lichtes bringt, zu erwecken pflegt, die Bedachtsamkeit des Pädagogen überrumpelt hat. Wenn auch einiges des Angeführten in Anmerkungen vorkommt, welche der Verf. etwa höheren Stufen vorbehalten haben wollte, so ist doch eine Sonderung der Art nicht gemacht, sondern in anderen Fällen enthalten dieselben Anmerkungen Angaben, welche ohne Zweifel auf unteren Stufen zu verwenden sind. Ueberhaupt aber ist das Ganze von gelehrtem Material und Ausdruck so durchzogen, dass es dem Lehrer sehr schwer fallen wird, eine stufenweise Auswahl zu treffen.

Fast noch wichtiger für ein Schulbuch als die richtige Auswahl des Stoffs ist eine angemessene pädagogische Formulirung desselben. Gerade in dieser Beziehung hat man seit längerer Zeit empfunden, dass unsere Schulgrammatiken unbefriedigend sind. Daher der Ruf nach „kurzen Grammatiken." Allein mit mit der blofsen Kürze ist es noch nicht gethan. Es kommt in einer Schulgrammatik darauf an, dass die Darstellung zwei auf den ersten Blick sich entgegenstehende Forderungen befriedigt. Erstens soll *dem* Schüler ein Verständnis der grammatischen Lehre gegeben

werden. Diese Forderung hat den in den älteren Grammatiken üblichen explicirenden Ton veranlasst, indem man theils nach einer gewissen zusammenhängenden Entwickelung strebte, theils den Stil des mündlich docirenden Lehrers nachzubilden suchte. Zweitens soll die Grammatik eine Fassung haben, welche leicht mit dem Gedächtnisse festgehalten werden kann. Diejenigen, welche auf diese Forderung hauptsächliches Gewicht legen, verfallen natürlich leicht in eine nur äufserliche, mechanische Fassung der Regel. Es ist nun gewiss nicht leicht, beide gleichberechtigten Forderungen zugleich zu befriedigen. Ich habe jedoch schon früher (Jahrg. XIX S. 892) darauf hingewiesen, dass uns die neuere Entwickelung der Wissenschaften selbst die Mittel an die Hand gibt, diese Aufgabe zu lösen. Kurz bezeichnet ist es der sicher (objectiv) ausgeprägte Terminus und die aus dem Wesen der Sache entnommene Gliederung des Stoffes, vermöge welcher dem Bedürfnisse des Verständnisses und des Gedächtnisses zugleich Genüge geschehen kann. In jenen beiden Stücken ist die neuere Wissenschaft sehr weit fortgeschritten; aber selbstverständlich erfordert die Anwendung auf den Schulunterricht praktische Umsicht und pädagogischen Takt. Und in dieser Beziehung stehen auffälliger Weise die „Schüler" von Curtius ihrem „Lehrer" sehr nach. Einen wie ungebührlichen Gebrauch unser Verf. von dem wissenschaftlichen Terminus macht, wird schon aus den oben angeführten Stellen erhellen. Auch zu einer Gliederung des Stoffes ist er meistens durch die Wissenschaft geführt; wie wenig dieselbe aber den pädagogischen Anforderungen genügt, will ich durch eine Zusammenstellung eines Paragraphen der griech. Formenlehre (und zwar eines der einfachsten und noch am besten formulirten) mit dem entsprechenden Paragraphen bei Curtius zeigen.

Möller § 94—96. Mit ϝ-Auslaut.

a) mit kenntlichem Digamma.

1. Nach griechischer Eigenheit fällt ϝ, wie σ, zwischen Vocalen aus, während es sich vor Consonanten und im suffixlosen Ausgang zu υ vocalisirt. Paradigma: γραῦς βοῦς βασιλεύς.

Bemerkungen. Die ϝ-Stämme haben Nominativ -ς.

Die einsilbigen haben im Nom. und Voc. Sing. den Circumflex, die anderen nur im Voc., welcher stets der reine Stamm ist.

Der Gen. Sing. der Nomina agentis hat die sogenannte attische Endung -ως.

Im Dat. Sgl. ist ει stets Diphthong.

Der Acc. Sing. und Pl. hat bei den Wörtern auf ευς langes ᾱ. — Die einsilbigen Stämme haben im Acc. Sgl. die ursprüngliche Endung -ν, im Acc. Pl. das ursprüngliche -νς, dessen ν ausgestofsen wird.

2. Ursprünglich wurde in den Wörtern auf —ευς das ε für das ausgestofsene ϝ gedehnt; Gen. homerisch βασιλῆ-ος; durch Quantitätswechsel ηο zu εω entsteht die sogenannte attische Endung —ως: daher Nom. Pl. aus βασιλῆ-ες älter βασιλῆς, aus βασιλέ-ες aber das später üblichere βασιλεῖς.

3. Diese Stämme umfassen Masc. und Fem. u. s. w.

b) mit unkenntlichen Digamma. ἠχώ, ἥρως u. s. w.

Curtius § 159—161. Diphtongische Stämme, d. i. Stämme auf ευ, αυ, ου.

Beispiele: ὁ βασιλεύς ἡ γραῦς ὁ und ἡ βοῦς.

Bemerkungen. Alle Diphthongstämme hängen im Nom. Sing. ς, im Dat. Pl. σι(ν), die auf αυ und ου im Acc. Sing. ν an den vollen Stamm. Im Voc. Sing. tritt dieser rein hervor.

Vor Vocalen d. i. in allen übrigen Formen ging das υ des Stammes in *F* über: βοF-ός [*bov-is*] und fiel dann gänzlich aus: βο-ός [βο-ῶν = *bo-um*].

Ein vereinzelter Diphthongstamm ist οἰ Nom. οἶ-ς (Schaf) [*ovis*]: οἰός, οἰΐ, οἶν; Pl. οἶες, οἰῶν, οἰσί[ν], οἶς . . .

Den Stämmen auf ου schliefsen sich in der Bildung des Acc. Sing. einige Composita von πού-ς (Fufs) an; τρίπους Acc. τρίπουν, ναῦ-ς s. unter den Anomalen §. 177, 11.

Ueber die Stämme auf ευ merke man noch folgendes: § 161

a) im Gen. Sing. tritt ως für ος ein

b) im Dat. Sing. wird εϊ immer in ει contrahirt

c) im Acc. Sing. und Pl. wird α nicht contrahirt

d) der Nom. Voc. Pl. geht bei den älteren Attikern auf ης, bei den jüngeren auf εις aus

e) Wörter, in denen vor ευ noch ein anderer Vocal steht u. s. w.

Anm. Die Genetive auf -εως sind durch Umspringen der Quantität aus den homerischen auf ηος entstanden u. s. w.

Nach dem Verf. ist also neben den Paradigmen das unter 1, 2, 3 Gesagte das Wichtigste; daneben stehen die „Bemerkungen" (freilich in einem nur wenig unterscheidbaren Drucke). Aber gerade das, was in diesen Bemerkungen steht, gibt Curtius mit vollem Rechte als den Hauptlernstoff in § 161 (bei ihm hat „Bemerkungen" einen andern Sinn), dagegen die Hauptnummer 2 des Verf. bildet bei Curtius die „Anmerkung." Dazu kommt nun, dass in die Regeln über die Casusbildung eine Bemerkung über den Accent eingemischt und dass an diese die Regel über die Form des Voc. angehängt ist, dass die Stämme auf ευ so nebenbei als „Nomina agentis" und die auf αυ und ου als „einsilbige" bezeichnet werden, was dann erst Explicationen nöthig macht, so dass das Ganze kaum lernbar ist. Bei Curtius dagegen hat man, wenn man die beiden Absätze über οἶς und Composita von πούς beseitigt, von § 160 bis 161 *d* einen Unterrichtsstoff, der sich memoriren lässt. Nun ist aber bei der neuen Behandlung der Formenlehre die pädagogische Formulirung und Gliederung des Stoffes um so nothwendiger, weil der Schüler nicht blofs die Paradigmata, sondern auch die Regeln und Gesetze der Formenbildung auswendig lernen soll. Hierin liegt eine grofse Differenz von der alten Methode, welche, wenn man offen sein will, im wesentlichen nur das Lernen der Paradigmata fordert, die übrigen Erklärungen aber nur sporadisch benutzt. Es ist wesentlich, sich dieses Unterschiedes klar bewusst zu werden, damit man einerseits von dem Streben loskommt, den

neuen Wein auf die alten Schläuche zu füllen, andererseits das Wesen der neuen Methode richtig erfasst, was selbst von den Anhängern des Neuen noch nicht überall geschehen ist. Stellen wir die Paragraphen über die Stämme auf *ευ*, *αυ*, *ου* aus einigen älteren Grammatiken hier zusammen, so wird schon das Aeufsere des Drucks und die Weise der Darstellung zeigen, dass dieselben gar nicht für das Lernen, sondern nur für das Lesen bestimmt sind.

Krüger, griech. Sprachlehre für Anfänger (6. Aufl. 1862.) Unter §. 18 Zusammenziehungen in der dritten Declination, heifst es:

4. Die übrigen Contracta dieser Declination contrahiren nur im Nom., Acc. und Voc. des Plurals, die meisten auch im Dat. des Singulars.

5. Hierher gehören zuerst die (Masculina) auf *εύς* mit dem sogenannten attischen Gen. auf *έως* von Stämmen auf *έ* (*sic*). Paradigma: *βασιλεύς*. Dann zwei Anm. über *Πειραιεύς* und *ᾶ* im Acc. Sing.

(Die Decl. von *βοῦς* und *γραῦς* muss man sich zusammensuchen aus § 17 6 mit Anm. ebend. 7 A. 4. ebend. b. 10 A. 2. § 18 2 A. und ebend. 8 A. 2.)

Buttmann (19. Aufl. 1854) § 52. „Die Wörter auf *εύς* haben ebenfalls den attischen Genetiv, aber blofs den Gen. Sing. auf *ως*, und ohne Besonderheit im Accent, weil der Ton im Nom. immer auf *ευς* steht, und also nach § 43, 2, 1 auf der vorletzten Silbe bleiben muss. Auch bei diesen Wörtern erstreckt sich die Contraction nur auf Dat. Sing. und Nom., Voc. und Acc. Plur., in welchem letzten Casus jedoch die aufgelöste Form gebräuchlicher ist. Als attische Eigenheit ist ferner die Länge der Accusativ-Endungen *α* und *ας* zu merken.“ Paradigma *βασιλεύς*. *βοῦς* und *γραῦς* sind vorher mit *ἰχθύς* und *πόλις* (NB. ionisch declinirt, Gen. *πόλιος* u. s. w. als Paradigma!) zusammengestellt.

Kühner, Elementargrammatik, 1866. § 41. „Der Stamm der Substantive auf *εύς*, *αῦς*, *οῦς* geht auf *υ* aus. Das *υ* bleibt am Ende des Wortes und vor Consonanten, fällt aber weg in der Mitte zwischen Vocalen. Die auf *εύς* haben im Acc. des Sing. *ᾱ* und im Acc. des Plur. *ᾱς*, nehmen im Genetiv des Sing. die attische Genetivform *έως* statt *έος* an und lassen im Dat. des Sing. und im Nom. des Plur. die Contraction zu, im Acc. des Plur. wird sie gemeiniglich unterlassen. Geht vor *εύς* ein Vocal vorher, so wird der ganze Sing mit Ausnahme des Nom. und Voc. und der ganze Plur. mit Ausnahme des Dat. contrahirt, wie in *χοεύς*. Die auf *αῦς* und *οῦς* lassen die Contraction nur im Acc. des Plurals zu.“ Paradigma *βασιλεύς*, *χοεύς*, *βοῦς*, *γραῦς*.

Die alte Praxis zeigt (wenigstens in diesem Falle) Krüger am deutlichsten; er giebt im Grunde gar keine Erklärung, und benutzt auch die in allen älteren Grammatiken beliebte Anknüpfungsformel „hierher gehören,“ welche ein fortlaufendes Lesen, nicht

ein Lernen des Textes voraussetzt. Buttmann und Kühner expliciren die Sache. Dass diese langen Absätze memorirt werden sollten, ist gewiss nicht ihre Absicht gewesen; und welcher Schüler vermöchte solche Reden zu behalten? Aber auch das Lesen eines solchen Absatzes in der Classe ist, wie jeder Praktiker wissen wird, fruchtlos; der Lehrer muss also den Text auseinanderreifsen und stückweis dem Schüler vorführen, wofern er es nicht für besser hält, sich überhaupt nicht darum zu kümmern, und die Sache an dem Paradigma zu demonstriren oder auch gar nicht zu erklären. Der Text in diesen Grammatiken ist also jedenfalls für die Schüler nutzlos. Nun blicke man auf Curtius zurück; soll die Gliederung in Absätzen und Nummern nicht offenbar dazu dienen, der Erkenntnis und dem Gedächtnis des Schülers diejenigen Punkte einzuprägen, auf welche es bei der Declination dieser Wörter ankommt? Und sollte ein solches Hervorheben der besonderen Merkmale, eine solche gegliederte Ordnung des Stoffes nicht von wesentlichem Vortheil sowohl für die Auffassung mit dem Verständnis, als für das Festhalten mit dem Gedächtnis sein? Es war deshalb ein (freilich beabsichtigter) Rückschritt, wenn E. Koch in seiner griech. Formenlehre für Anfänger wieder auf die alte explicirende Form zurückging. Aber noch weniger kann ich den kühnen Fortschritt unsers Verf. billigen, welcher den Schüler fast ganz aus den Augen verliert und vor allem darauf ausgeht, sowohl dem Inhalte als der Form nach einen wohl kurzen aber doch möglichst genauen Auszug aus der wissenschaftlichen Grammatik zu liefern. Der Verf. hofft freilich, dass „die Zeit lehren möge, ob man nicht etwas mehr bieten solle, als Curtius.“ Kann sein, dass jetzt schon einige Einzelheiten, und in Zukunft, wenn etwa manche der „mag wohl“ und „dürfte wohl“ eine volle Aufklärung gefunden haben, noch einige mehr hinzugefügt werden können; aber so weit wie der Verf. wird man niemals gehn. Wenn Curtius sein Buch in der 8. Aufl. „nunmehr als abgeschlossen betrachtet,“ so wird dieses Urtheil aus der Einsicht hervorgegangen sein, dass der weitere Fortschritt der Wissenschaft nach Seiten hingeht, welche gar nicht oder nur wenig auf den Schulunterricht einwirken; und wenn nun selbst das von Curtius ausgewählte Material von vielen schon als zu weit gehend angesehen wird, so ist es mindestens sehr unzeitgemäfs, noch über ihn hinausgehn zu wollen. Die Pädagogik wird noch lange zu thun haben, um das von ihm eingeführte Material in der rechten Weise praktisch zu verarbeiten. Kurz, nicht in dem Material ist von Seiten des Lehrerstandes mit Curtius zu rivalisiren, sondern, wenn irgendwo, in der pädagogischen Gestaltung desselben. Denn obgleich Curtius die richtige Bahn im wesentlichen so gut getroffen hat, dass es nur zu verwundern ist, dass seine Schüler bald rechts bald links aus der Richtung schlagen, so ist es doch wohl sehr natürlich, dass diese erste Durchführung einer Umgestaltung des Lehrganges der Verbesserung noch fähig ist. Ich will nun mit

dem Verf. nicht darüber rechten, dass er in der Behandlung des Verbums dem verwickelten Gange von Curtius gefolgt und es ihm nicht gelungen (auch wohl nicht in den Sinn gekommen) ist, diese Partie den pädagogischen Anforderungen adaequater zu machen; aber auch in der Declination hätte man von einem Praktiker nicht sowohl eine Erweiterung des Stoffes, als eine Verbesserung der kleinen Mängel in der pädagogischen Form erwartet. Es wird nämlich bei Curtius durch das Bemühen, das unter eine wissenschaftliche Kategorie fallende sogleich auch ganz zusammenzufassen, öfter die Uebersichtlichkeit und Lernbarkeit beeinträchtigt. Um die Sache an dem oben abgedruckten Beispiele zu zeigen, so finden wir die Stämme auf *υ* mit vorhergehendem Vocale zusammen behandelt; in den Bemerkungen wird nun (§ 160) über alle 3 Arten zusammen, dazwischen aber von denen auf *αυ* und *ου* besonders, alsdann wieder von denen auf *ευ* (§ 161) besonders unter a, b, c, d (e kleiner gedruckt) gehandelt. Diese auf die Paradigmata sich beziehenden Regeln werden unterbrochen durch *οἶς* (freilich mittelgroß gedruckt) und durch die Composita von *πούς* im Haupttexte. Wenn nun auch eine Absonderung und Abstufung des Lernstoffes sich meistens wohl machen lässt, so ist doch das eigentliche pädagogische Princip, welches sich die neue Methode auferlegen muss, — nämlich dass die zu lernende Regel zunächst sich genau an das Paradigma anzuschliefsen hat — häufig zwar mit richtigem Takte annähernd erreicht, aber nicht streng genug durchgeführt. Man gestatte es mir, die bewusste und consequente Durchführung jenes Grundsatzes an dem den nämlichen Gegenstand betreffenden Paragraphen der Formenlehre von Müller und mir zu veranschaulichen:

§ 33. 1. Stämme auf *υ* (*ϝ*) mit vorhergehendem Vocale (*-ευ*, *-αυ*, *-ου*). Der Vocativ zeigt den reinen Stamm.

Lautregel: *υ* (*ϝ*) zwischen zwei Vocalen fällt aus

a) Stämme auf —*ευ* (—*εϝ*).

υ (*ϝ*) hält sich vor den Consonanten der Endungen und im Auslaute, also im Nom., Voc. Sing. uud Dat. Pl., in allen übrigen Casus fällt es aus.

Contrahirt wird nur im Dat. Sing., Nom., Acc., Voc. Pl. (Acc. = Nom.), doch hat der Acc. Pl. auch [besser: gewöhnlich] die offene Form. (Nom. Pl. contrahirt auch in *ῆς*).

Der Gen. Sing. hat die attische Endung *ως*.

(Paradigma *βασιλεύς*. Darunter Anm. über *Πειραιεύς* u. s. w. Homerische Formen.)

b. Stämme auf *ου* und *αυ* (—*οϝ*, —*αϝ*).

υ (*ϝ*) hält sich im Nom., Acc., Voc. Sing., im Dat. Pl. und in der contrahirten Form des Acc. Pl., in den übrigen Casus fällt es aus, ohne dass contrahirt wird.

Der Acc. Sing. hat die Endung *ν* nach folgender allgemeinen Regel: Sämmtliche Stämme auf *ι* und *υ* (*ϝ*) haben im Acc. Sing.

die Endung ν, mit Ausnahme der Stämme auf —εν (εϝ). (Paradigma: βοῦς und γραῦς. — Anm. ναῦς.)

Hier sind zuerst die beiden gemeinsamen Regeln vorausgestellt. Die Sonderung der besonderen Regeln unter a und b bringt trotz der gröfseren Ausführlichkeit und theilweisen Wiederholung des Ausdrucks jedem einzelnen Theile mehr Bestimmtheit; namentlich aber muss daraus, dass die Regeln voraussteben und sich genau an die Paradigmata anschliefsen, klar werden, dass sie eben für diese gelernt werden. Sie sind nicht ein Plus, welches zu der Aufgabe hinzukommt, sondern ein Hilfsmittel, welches das Lernen erleichtert und befestigt. Regel und Paradigma decken sich; alles was darüber hinausliegt, ist vollständig abgesondert in Anmerkunkungen. Bei Curtius kann man oft zweifelhaft sein, ob er seine Regeln wirklich auswendig gelernt haben will; die Bezeichnung „Bemerkungen" spricht nicht dafür. Wir verlangen, dass unsere für die erste Stufe abgesonderten Regeln ebenso präcis wie das Paradigma gelernt und hergesagt werden sollen. Nur unter dieser Bedingung wird die neue Methode nicht nur eine Erleichterung des Lernens, sondern auch die nämliche oder eine noch gröfsere Sicherheit des Wissens erzielen. Wenn man sich damit begnügt, die Resultateder Sprachwissenschaft nur zur Erklärung der Formen zu verwenden, so wird man die Erfahrung machen, dass die Früchte nur geringe sind. Die wichtigeren Lautregeln sind vielmehr bis zu derselben Geläufigkeit dem Gedächtnisse einzuprägen, wie etwa die Genusregeln und die Rectionslehre im Lateinischen, und ihre Anwendung bis zu der nämlichen Fertigkeit einzuüben. Wer das nicht thut, dem kann ich wenigstens nicht zugestehen, dass er die pädagogische Seite der neuen Methode erfasst hat. Selbstverständlich muss das Lehrbuch dieser Forderung entsprechend abgefasst sein. In dieser Forderung liegt alsdann auch die feste Schranke, welche nicht über das wahre Bedürfnis der Praxis hinausgehen lässt, Da nun unser Verf. vorwiegend den Standpunkt des blofsen Erklärers einnimmt, so ist es nicht zu verwundern, dass er diese Schranke weit überschritten hat.

Nun wird vielleicht der Verf. gern eingestehen, dass die genannten pädagogischen Anforderungen von ihm nicht befriedigt seien, weil er sie eben nicht für so wichtig halte, und darauf hinweisen, dass er dagegen ein anderes methodisches Princip von grofser Bedeutung sehr consequent durchgeführt habe, nämlich das des Parallelismus. Es sind schon mehrere Versuche der Art gemacht, Kritz und Berger neben Rost, Vanicek neben Curtius, neuerlich auch Schmitt-Blank und Aug. Schmidt „Deutsch-lateinisch-griechische Parallelgrammatik" (von der mir jedoch nur der 1. Theil deutsche Grammatik zu Gesicht gekommen ist). Die beiden ersten sind bereits als verunglückt anerkannt; und so wird es meiner Meinung nach auch diesem neuesten Versuche ergehen. Der Gedanke hat theoretisch grofsen Reiz, in manchen Punkten

lässt er sich höchst schlagend durchführen; aber im ganzen ist er sachlich und praktisch unausführbar, und wenn er gleichwohl ausgeführt wird, so kann es nur dadurch geschehen, dass man der Sache und der Methode des Unterrichts Gewalt anthut. Der Gedanke stammt bekanntlich aus der Zeit der Herrschaft des Beckerschen Systems; und wenn man nach diesem die allgemeinen logischen Kategorien zur Grundlage des grammatischen Systems macht, so ist damit für die Syntax allerdings die Möglichkeit gegeben, diese nach den nämlichen Kategorien in jeder Sprache abzuhandeln. Allein man hat sich auch in der Syntax bereits überzeugt, dass die Sprachen sich nicht gleichmäfsig unter jene Kategorien fügen und dass, so wesentlich dieselben für das Verständnis der Grammatik sind, doch die Darstellung in vielen Fällen von den besonderen Formen der einzelnen Sprache ausgehen muss. Die jetzt hervortretenden parallelen Formenlehren aber sind ein Product der sprachvergleichenden Studien. Auch hier erscheint die Sache auf den ersten Blick handgreiflich und leicht. Behandeln doch Jacob Grimm, Bopp, Schleicher u. s. w. die verschiedenen Sprachen unter den nämlichen Kategorien nebeneinander; nichts einfacher also, als zum Schulgebrauch dies gelehrte Material auseinander zu nehmen und jede Sprache für sich nach dem gleichen wissenschaftlichen Schema zu behandeln. Und in einigen Partien geht es vortrefflich. So in der Declination des Griechischen und Lateinischen, wo ich selbst mit Müller eine parallele Darstellung ausgeführt habe, wenn auch nicht mit der Schärfe wie unser Verf., bei dem nicht nur die Erklärungen nach Möglichkeit in wörtlicher Uebereinstimmung gegeben sind, sondern auch die §§ genau sich entsprechen nach folgendem Schema:

§ 10. Erste Hauptdeclination (vocal. Decl.)
  A. Die *α*-Declination.
    I. (in der latein. Formenl. A) mit Stammauslaut *α* (*a*)
      Paradigma *θεά, σοφία, familia, dea. ταμίας, nauta* u. s. w.
    II. Mit Stammauslaut *η*. *τιμή, ἀδολέσχης* u. s. w.
      = B. Die *e*-Declination *dies*
    III. Mit Wechsel von *α* und *η*. *γλῶσσα, πολίτης* u. s. w.
  B. (in der latein. Formenl. = C.) Die *o*-Declination.
      ἀετός, δῶρον. servus, bellum u. s. w.

§ 11. Ursprüngliche Gemeinsamkeit der *a*-, *e*- und *o*-Declination (in beiden Büchern durch ein Schema veranschaulicht).

§ 12. Zweite Haupt-Declination (Consonant. Decl.)
  A. Die eigentlich consonantische Declination.
    I. Mit Guttural- und Labialauslaut.
      κόραξ, αἴξ, κατῆλιψ. remex, arx, auceps, stirps.
    II. Mit Dentalauslaut. *λαμπάς, σῶμα, γίγας, γέρων* — *aries, miles, pes, cor, virtus, ars, nox, os* (=*ost*).
    III. Mit Liquidaauslaut. *ἅλς θήρ* u. s. w.
      victor, consul, imber, mel (aber doch *melt* = *ost* Bem. 2.)

Darunter die „Verwandtschaftsnamen" πατήρ *pa-ter* u. s. w.

IV. Mit ν- (*n*- und *m*-) Auslaut.
Ἕλλην . . . Ἀπόλλων. *legio, homo, pecten, nomen.*

V. Mit σ-(*ſ*-) Auslaut. γένος, κρέας, κέρας, Σωκράτης u. s. *flos, arbor (os), pulvis, genus.*

VI. Mit ϝ- (υ-) Auslaut.
a) γραῦς, βοῦς, βασιλεύς. b) ἠχώ, ἥρως.
Für das Lateinische muss *Jupiter* und *bos* aushelfen.

B. Die vocalische Declination.

I. Mit ι- (*i*-) Auslaut. κίς πόρτις πόλις *turris, feles, nubes, mare, animal.*

II. Mit υ- (*u*-) Auslaut. σῦς, ἰχθύς, πῆχυς, ἄστυ. *fructus, acus, cornu, veru.*

Abgesehen von dem übertriebenen Streben nach wissenschaftlicher Vollständigkeit und consequenter Durchführung des Parallelismus, in Folge dessen Wörter wie *familia* (und zwar an erster Stelle wegen des Gen. *familias*), *auceps* (zum Belege der „Schwächung"), *os (ossis), imber, mel, pecten, bos, Jupiter, acus, veru* unter die Paradigmata gebracht sind, liefse sich mit dieser parallelen Zusammenstellung auch in der Praxis allenfalls wohl noch durchkommen. Aber sehr bedenklich wird es bei dem Verbum. Zunächst muss, damit die Aufzählung der Modi übereinstimme, für das Lateinische der „Optativus" aus der Unterwelt heraufgeholt werden. 152, 4 noch in Klammern und in kleiner Note, erscheint er 156 im Haupttexte mit Angabe des „Modusvocals **ī**" in fettem Druck. Alsdann lauten 156 in der griech. und latein. Formenlehre übereinstimmend: „Die Temporalbildung (griech. Formenl. = bedetung" ist wohl Druckfehler) vollzieht sich durch besondere Modificationen der Wurzeln zu sog. T e m p u s s t ä m m e n; man unterscheidet danach:

(Griech. Formenlehre.)	(Latein. Formenlehre.)
1. Präsensstamm	1. Präsensstamm
2. Perfectstamm	2. Perfectstamm
3. Futurstamm	3. Supinalstamm.
4. St. des zusammenges. Aoristes	
5. St. des einfachen Aoristes	
6. erster Passivstamm	
7. zweiter Passivstamm	

Damit glaubt man nun das Schema für die Behandlung des Verbums zu haben; aber es kommt anders. Erstens ist „Perfectstamm" im Griechischen nur deshalb hier an die zweite Stelle gesetzt, um wenigstens in 1 und 2 den Parallelismus zu haben; nachher steht er an 5. Stelle. Ferner 3 und 4 bilden nicht zwei Hauptabtheilungen sondern die beiden Unterabtheilungen des § 27. Aber, wird man sagen, wo ist denn da der Parallelismus? Im Griechischen s i e b e n Tempusstämme und im Lateinischen d r e i? (wofern man den Supinalstam

vermöge einer praktischen Katachrese, die dem sonst so wissenschaftlichen Verf. nicht wohl zusteht, als einen Tempusstamm passiren lassen will.) Ja, das kann alles nichts helfen; das Princip verlangt, dass § 23 bis § 30 in beiden Grammatiken parallel laufen. Hier ist die Lösung:

(Griech. Formenlehre.)	(Latein. Formenlehre.)
Die bindevocalische Conjug. auf ω.	Die bindevocalische Conjugation.
§ 23. Der Präsensstamm § 23a. Augment	§ 23. Der Präsenstamm
§ 24. Abgeleitete Verba contracta	§ 24. Abgeleitete Conjugation § 24a. Optatativ = Conjunctiv und = Futurum Futurum und Imperfectum
§ 25. Bildung d. Präsensstammes	§ 25. Bildung d. Präsensstammes
§ 26. Der einfache Aoriststamm (Aor. II.)	§ 26. Vom einfachen Aorist
§ 27. A. Der Futurstamm B. Der zusammengesetzte Aoriststamm	§ 27. Vom Futurum und zusammengesetzten Aoriststamme. (Der Text dieses Paragraphen besteht aus den Worten: „sieh § 24a C und D. — (207=211)," weiter nichts. Aber der Parallelismus erforderte hier durchaus einen § 27.)
§ 28. Die Perfectstämme A. B. C. D. E.	§ 28. Die Perfectstämme A. B. C.
§ 29. Der I. Passivstamm	§ 29. Der Supinalstamm
§ 30. Der II. Passivstamm.	§ 30. Die periphrastische Conjugation.

Mancher wird über den Aoristus im Lateinischen verwundert sein. Es ist „der Optativ eines aoristischen Tempus" in *faxim*, *capsim*, *ausim* u. s. w. (welche Formen Schleicher § 301 noch „Optativ perfecti" nennt). Die Spuren des „einfachen" Aorists (Aor. II) sind die Formen *tago*, *tagis*, *tagit*, *pagunt*. *tagam*, *attigas*, *attulat*. *fuant*. *fore*. *parentes*, *potens*, *genitus*. Diese feine Entdeckung von Curtius acceptirt Schleicher (§ 292) doch nur als eine „höchst wahrscheinliche", *fuam*, *fuant* „scheinen" ihm (§ 289) vereinzelte Formen eines Conj. Aoristi zu sein; in unserer Schulgrammatik dagegen ist die Sache so sicher, dass sie einen Haupttheil des Schema bildet und die Zusammenstellung jener Formen ein Stück der Paradigmata! Mag der Verf. in seinen Parallelen auch überall gute wissenschaftliche Gründe haben; vom pädagogischen Standpunkte frage ich jeden praktischen Lehrer, welcher über die wohlberechtigte Begeisterung für sprachvergleichende Studien doch

seine Schüler nicht vergisst, ob er Lust hat, nach obigem Schema den Sextanern oder Quintanern die Formenlehre des lateinischen Verbs einzuüben? Betrachtet man ferner die Paradigmata des Verf., so wird man mit einer Sonderung von Stamm und Endung (*leg-i-t*, *ama-t*) wohl zufrieden sein; wenn er aber die Endungen selbst wieder in ihre Bestandtheile zerlegt (*leg-e-r-i-s, leg-i-t-u-r, leg-e-ba-nt-u-r*), so geht das doch über das Mafs, welches man einer Sexta oder Quinta zumuthen kann, hinaus. Für diese Classen ist also die latein. Formenlehre des Verf. jedenfalls unbrauchbar; vielleicht soll diesem Mangel auch durch die am Schlusse gegebenen Flexionsschemata abgeholfen werden. Aber während dieses Auskunftsmittel in der griech. Grammatik von Curtius zulässig war, indem es sich an den Unterricht nach der Darstellung im Buche selbst unmittelbar vorbereitend oder abschliefsend anlehnt, würde im Lateinischen dadurch der eigentliche Zweck der neueren Bestrebungen, nämlich an die Stelle des blofs mechanischen ein rationelles Lernen zu setzen, geradezu vernichtet und der Mechanismus mindestens durch die zwei unteren Classen hindurch aufrecht erhalten. Ich wünschte, dass der Verf. sich in der Vorrede darüber ausgesprochen hätte, in welcher Classe er seine Darstellung der Conjugation nach Anleitung des Haupttextes seiner Erklärungen durchgenommen haben wollte. Betrachtet man § 24, 161. „Die *a*- *e*- und *i*-Conjugation." — „Diese Verba haben als Stammauslaut (Charakter) *a*, *e*, *i*, von welchen die mit *a* und *i* sich in ihrer jetzigen Gestalt meist an die *a*- und *i*-Stämme der Nomina anschliefsen, während für die mit *e* eine weit zurückliegende Zeit Verwandtschaft mit den griechischen Verbis auf $=$*εω* annehmen lässt, wie ja manche genau mit denselben übereinstimmen: *arceo* (wehre ab — *ἀρκέω*); *sorbeo* (schlürfe $=$ *ῥοφέω*); *torqueo* (drehe — *τορπέω*) ob *gaudeo*? (freue mich — *γηθέω*). — Und wie im Griechischen *ε* und *ο* auf altes *α* führen, so steht auch lat. *calare* (rufen) neben *καλεῖν*" u. s. w. — so ist es klar, dass Tertia die erste Classe wäre, wo an eine Möglichkeit gedacht werden könnte, solche Explicationen vorzutragen. Bis dahin, wenn nicht vielmehr bis Prima wäre also der Haupttext des Buches praktisch unbrauchbar. Verf. meint zwar, „ein jeder Lehrer werde bald wissen, was er nach Altersstufe und Bedürfnis voranstellen und bezw. auslassen soll." Aber er möge von dem so wichtigen § 24 einmal angeben, was man den Schüler in Sexta, was in Quinta auch nur lesen lassen soll? Wird es nicht darauf hinauskommen, dass der Lehrer den Text des Buches ganz bei Seite lässt? Kurz, das Buch fängt erst an brauchbar zu werden, nachdem die Schüler nicht nur die lateinische, sondern auch die griechische Formenlehre gründlich gelernt haben, d. h. da, wo man eine Formenlehre nicht mehr gebraucht; — es müsste denn sein, dass in Zukunft vielleicht einmal als Hauptunterrichtsgegenstand der Prima comparative Grammatik der classischen Sprachen angesetzt werden sollte. Dann würde die

latein. Formenlehre des Verf. für die Stufe vielleicht brauchbar sein, für die unteren Classen aber immer noch nicht.

Der Verf., wie alle Parallelgrammatiker, übersieht in dem Eifer für seine theoretische Tendenz gänzlich die Bedingungen, welche die realen Verhältnisse der Praxis nothwendig stellen. Nach ihm müsste das Griechische vor dem Lateinischen gelehrt werden. Denn seine lateinische Formenlehre ist möglich genau dem Schema der griechischen nachgebildet und setzt häufiger die Kenntnis des Griechischen voraus, als die griech. Formenlehre die des Lateinischen. Ich meine es läge auf der Hand, dass die latein. Grammatik die Grundlage bieten muss. Bei einer solchen Grundlage kommt es aber durchaus nicht darauf an, dass sie bereits für jeden Aufbau, welcher später darauf folgt, die entsprechende Stelle, den entsprechenden Paragraphen darbiete, ebenso wenig wie in dem Fundamente eines Gebäudes schon alle Fenster, Zwischenwände, Vorsprünge und Ausbaue der oberen Stockwerke bezeichnet werden. Es ist z. B. durchaus unnöthig, die Spuren des ϝ und *j*, des Optativs, des Aorists im Lateinischen nachzuweisen und diese Stücke, wie der Verf., zu Haupttheilen der Ordnung zu machen. Die Praxis verlangt unabweislich, dass die latein. Formenlehre einen noch weit mehr elementaren Charakter habe, als die griechische es ist darum noch nicht nöthig, dass sie express für die Sexta geschrieben werde. Vielmehr ist die Sachlage die, dass der Unterricht in derselben von Sexta bis Quarta geführt wird und da seinen Abschluss findet. Folglich kann ein Lehrbuch der latein. Formenlehre wohl den Standpunkt des Ziels, also der Quarta, als Maſsstab für seine Fassung nehmen, denn dieser ist von dem Anfange der Sexta nicht so weit entfernt, dass bei einer im Ganzen auf die Quarta berechneten Darstellung die Lehrer der Sexta und Quinta nicht mit Leichtigkeit das für ihre Stufen Angemessene herausheben könnten. Bei einer Anlage des Ganzen für die Prima dagegen, wie die unsers Verf., wird das unmöglich. Die griech. Formenlehre dagegen wird gelehrt in den Classen Quarta bis Secunda. Dieselbe darf daher im Ganzen diejenige Form annehmen, welche der Capacität der Secunda entspricht, natürlich mit Rücksicht darauf, dass das der Tertia und Quarta Angemessene sich aussondern lässt. Die praktischen Anforderungen widerstreben also durchaus einem eigentlichen Parallelismus.[1]) Sie fordern allerdings eine **homogene** Gestaltung beider Schulbücher; die Hauptgrundzüge müssen durch das Lateinische gelegt werden, man muss im Griechischen sich darauf beziehen, die Erweiterungen oder das Neue des Griechischen daran anschlieſsen können. Der Schüler muss nach Quarta die Kenntnis

---

[1]) Ueber die Unzweckmäſsigkeit einer deutschen Parallelgrammatik und über die naturgemäſse „Gruppirung" des grammat. Unterrichts überhaupt habe ich in der Vorrede zur 2. Aufl. meiner „Grundzüge der deutschen Grammatik mit Rücksicht auf den Unterricht im Lateinischen" gesprochen.

von der Eintheilung der latein. Laute und von der Ordnung d
Declination nach den Stammauslauten mitbringen, dann wird
ihm im Griechischen leicht werden nicht nur die genau entspr
chenden Stücke aufzufassen, sondern auch Neues wie z. B. ϝ-Stäm
einzureihen. Der Schüler muss vom Lateinischen her daran g
wöhnt sein, bei der Declination und Conjugation Stamm und B
dung nach gewissen Gesetzen zusammenzusetzen, er muss ge
sein, so zu sagen mit Bewusstsein zu flectiren. Dann wird er d
selbe Manipulation auch im Griechischen leicht machen. Kurz,
kommt weniger darauf an, dass der Parallelismus an sich dur
geführt werde, als auf die homogene Schulung des Lernenden; d
Vergleichen aber kann nur vom Griechischen aus geschehen u
zwar nur so weit als es der Jugend fassbar und zum Lern
förderlich ist.

Man wird mir vielleicht erwidern, dass ich damit eine Men
des interessantesten Materials der vergleichenden Sprachwisse
schaft von der Schule ausschliesse, namentlich im Lateinisch
Allerdings. Denn so hoch ich die Verwerthung dieser Wissensch
in der Schule schätze, obgleich ich sogar behaupte, dass sie bis
einem gewissen Mafse einen (*sic* „einen,“ nicht „den“) Selbstzw
in sich trage, so darf das doch immer nur so weit gelten, als d
Hauptzweck des Unterrichts in den alten Sprachen, die Werke ih
Literatur zu lesen, dadurch nicht beeinträchtigt, sondern vielme
gefördert wird. Wenn die Verwendung der neueren Sprachwisse
schaft in der Schule nicht das vermag, dass die Sextaner u
Quintaner die latein. Formenlehre leichter und besser lernen
bisher, so haben die Gegner Recht, wenn sie dieselbe nicht ei
dringen lassen wollen. Aber das vermag sie auch, wenn sie d
wahren praktischen Bedingungen angemessen gestaltet wird.
ist ein grofser, freilich noch sehr verbreiteter Irrthum, wenn m
meint, die latein. Formenlehre für Gymnasien müsse erst aus d
neuesten wissenschaftlichen Werken von Schleicher, Neue, B
cheler u. s. w. oder aus künftigen noch weiter vordringenden ausg
zogen werden. Die wissenschaftliche Vollendung der latein. Forme
lehre steht allerdings wohl noch hinter der griechischen zurück; al
soweit dieselbe in dem Schulunterrichte praktisch zur Verwendu
kommt, ist sie von Bopp längst festgestellt. Die Verbesserung
im Einzelnen, welche seitdem gemacht sind oder künftig noch g
macht werden, so bedeutend sie auch in wissenschaftlicher Bez
hung sind, berühren das Wesen der Sache, worum es sich in d
Schule handelt, ebenso wenig, wie etwa einige neue kritisc
Emendationen den Text eines Schriftstellers. Ja die Bücher uns
Verf. können zeigen, wie gefährlich es für den Pädagogen ist, we
er sich von den neuesten Strömungen der Wissenschaft fo
reissen lässt.

So sehr ich nun aber auch den Verf. vom pädagogischen Stan
punkte aus habe tadeln müssen, so will ich doch nicht unterlass

den Lehrern zu versichern, dass die Bücher, insbesondere die latein. Formenlehre, sofort grofse Anerkennung verdienen würden, sobald der Verf. nur noch auf den Titel setzen liefse: „für junge Philologen." Er hat in der That mit grofsem Fleifse die Werke der neueren Sprachforscher benutzt, so dass auch Solche, welche nicht tiefer in diese Studien eindringen wollen, eine gute Uebersicht über die Resultate derselben gewinnen können. Auf eine genauere Prüfung des Inhalts habe ich mich jedoch nicht eingelassen, auch würde ich mir kein entscheidendes Urtheil über Einzelfragen anmafsen. Mein strenges Urtheil in pädagogischer Rücksicht aber wird mir der Verf. deshalb wohl zu gute halten, weil er selbst, wie er sagt, „zum Voraus weiss, dass sich (gegen ihn) ein gröfserer Sturm erheben wird, als gegen die Reform. von Curtius." Ich bezweifle das freilich; wenn es aber sein sollte, so wünschte ich, dass sich der Sturm gegen ihn allein richtete, und dass aus seinen in der That erschreckenden Extremen von den Gegnern der neueren Bestrebungen, die Sprachwissenschaft pädagogisch zu verwerthen, nicht Waffen gegen diese Richtung überhaupt hergenommen werden möchten.

Göttingen. J. Lattmann.

Kleine Propyläen. Bilder aus der Welt der alten Classiker von Dr. Theodor Rumpel. Mit 55 Holzschnitten. Gütersloh, Druck und Verlag von C. Bertelsmann. 1868, 8. Preis 20 Sgr. XV und 91 S.

Es ist eine erfreuliche Erscheinung, dass man endlich anzuerkennen beginnt, wie nothwendig einige Beschäftigung mit der alten Kunst auch für das Gymnasium ist. Ist doch schwer zu rechtfertigen, dass man die Schüler mit einem Theile der Erzeugnisse des antiken Geistes, mit den Schriften der Alten bekannt macht, den andern Theil dagegen, der sich in den Kunstwerken repräsentirt, gänzlich übergeht, um so mehr als beide im innigsten Wechselverkehr zu einander stehen und der eine ohne den andern nicht richtig verstanden werden kann. Diesem Mangel abzuhelfen ist man offenbar bemüht, freilich ohne bis jetzt zu einer sichern, allgemein anwendbaren Methode gelangt zu sein. Man muss zugestehen, dass Schwierigkeiten von nicht zu unterschätzender Bedeutung zu überwinden sind; in erster Linie der Mangel an Zeit bei dem so vielfach in Anspruch genommenen Gymnasium, ferner die zur Anschaffung eines kostspieligen Apparates meist nicht ausreichenden Geldmittel der Schulen: aber unübersteigbar sind diese Hindernisse nicht. Wohl niemand wird das Ansuchen stellen, die Archaeologie als selbständiges Fach in den Lectionsplan aufzunehmen: wird nur in dem Unterrichte in den alten Sprachen

und in der Geschichte, da wo sich Gelegenheit bietet einen Blick auf die alte Kunst zu werfen, die Gelegenheit richtig wahrgenommen, so kann man ohne irgend einen Nachtheil für die Hauptfächer recht gut das Wissenswürdigste aus der alten Kunst den Schülern beibringen; und was die Geldfrage anbetrifft, so werden, wenn man sich darauf beschränkt, zunächst nur das Nöthigste anzuschaffen, auch geringere Kräfte dazu ausreichen.

Aber auch dann, wenn im Unterricht die alte Kunst einige Beachtung findet, bleibt es im höchsten Grade wünschenswerth, dass den Schülern, womöglich allen, ein Buch in die Hände gegeben werden kann, durch dessen wiederholte Lectüre sie sich mit dem im Unterricht Berührten näher bekannt zu machen im Stande sind, ohne jedoch damit allzuviele Zeit zu verbringen. Ein solches Buch müsste natürlich auf der Höhe seiner Zeit stehen, d. h. es dürfte nur sichere, von der Wissenschaft anerkannte Resultate enthalten, damit nicht der Schüler bei einer eingehenderen Beschäftigung mit der Archaeologie das was er früher als richtig gelernt als falsch zu verwerfen gezwungen wäre; dem Umfange nach dürfte es über die Hauptsachen der alten Kunst nicht hinausgehen, weil mit dem Wachsen des Inhalts zugleich die Hoffnung auf eine gründliche Aneignung des Dargebotenen sich vermindern würde; es müsste von guten Illustrationen begleitet sein, denn ohne Anschauung keine Erkenntnis; zugleich aber müsste es zu einem Preise verkäuflich sein, der auch ärmeren Schülern die Anschaffung gestattete.

Bei so schwierigen und so vielfachen Anforderungen, die an ein derartiges Buch gestellt werden müssen, darf es uns nicht Wunder nehmen, wenn dasjenige, welches zuerst diesem Bedürfnis der Gymnasien abzuhelfen versucht, nicht nach allen Seiten hin genügt. Die „kleinen Propyläen“ stehen nicht überall auf der Höhe der Zeit, d. h. sie enthalten sowohl im Text als in den Abbildungen mancherlei Irrthümer, die um so schwerer ins Gewicht fallen, als das Buch zur Verbreitung in den Schulen bestimmt ist. So, um nur einige der auffallendsten anzuführen, wenn S. 19 eine Stelle aus Guhl und Koner wörtlich angeführt wird, wo es heifst, dass auf den Sandalen der Athena Parthenos unter der Kentauromachie das Bildnis des Perikles und Phidias sich befunden habe, während nach nicht ganz unglaubwürdigen Zeugen der Künstler sein Porträt sammt dem seines Gönners auf dem Schilde der Göttin in einem Amazonenkampfe angebracht hatte. Oder, wenn S. 68 das ganz unverfängliche Riemengeflecht, womit römische Krieger ihre Sandalen fest geschnürt haben, als eine Art Schutzwaffe aufgefasst wird u. ä. m. Aber auch gegen die Anordnung des Stoffes und die Behandlung des Gegebenen lässt sich manches einwenden: so z. B. hat der Verfasser auf den Wettkampf verhältnismäfsig viel zu viel Zeit und Raum verwandt, während andere Partien zu kurz abgefasst sind. Wozu war es nöthig, bei diesem Capitel die sämmtlichen

Stellen aus dem neuen Testamente zu sammeln (S. 49 f.), wo vom Wettkampfe genommene Ausdrücke metaphorisch gebraucht werden? Wird es wohl jemals jemandem einfallen, der das attische Seewesen schildern will, die daher genommenen bei den Tragikern sich findenden Ausdrücke zusammenzustellen? Auch dürfte schwerlich da, wo von der Bewaffnung der Griechen und Römer gesprochen werden soll, eine Amazone und ein Kentaur vorgeführt werden, deren Tracht niemals, soviel ich weifs, allgemeiner im Kriege zur Geltung gekommen ist.

Dass bei einem solchen für die Schule bestimmten Buche keine selbständigen Untersuchungen verlangt werden, leuchtet ein. Niemand wird es daher dem Verfasser zum Vorwurf machen, dass er zahlreich Citate aus allgemeiner bekannten Büchern, wie aus Guhl und Koner, Curtius Festreden, Friedländers Sittengeschichte u. a. in sein Werk aufgenommen hat; wozu sollte er versuchen, das was von andern schon gut gesagt war, besser zu sagen? Manchmal freilich scheint ihn sein Gedächtnis getäuscht zu haben, indem er bei Entlehnungen aus jenen oben genannten Schriften, die er mit einer kleinen öfters nicht ganz glücklich zu nennenden Aenderung vorträgt, den Ursprung anzugeben vergessen hat. Dies ist um so merkwürdiger, als er einmal (S. 11) einige Worte aus Guhl und Koner durch Anführungszeichen als entlehnt bezeichnet, ohne daran zu denken, dass die dicht vorhergehenden Worte gleichfalls Guhl und Koner verdankt werden.

Auch die hinzugefügten Abbildungen sind nicht über allen Tadel erhaben. Weniger will es bedeuten, dass bei den vom Verfasser selbst gezeichneten Plänen eines griechischen Theaters und eines Hippodroms (S. 34 und 35) einmal die Eingänge zum Theater, das andere Mal die carceres fehlen, denn bei einiger Phantasie kann man ja beide hinzudenken; aber S. 80 hat es uns der Zeichner doch recht schwer gemacht, die Worte des Textes zu verstehen, da er wesentliche Attribute der Ceres weggelassen hat, abgesehen davon, dass die ursprünglich so schönen Züge des pompejanischen Wandgemäldes bis zur Unkenntlichkeit verzeichnet sind.

Wenn demnach auch die „kleinen Propyläen" nicht ganz den an ein derartiges Buch zu stellenden Anforderungen entsprechen, so ist ihr Erscheinen immerhin freudig zu begrüfsen. Das Bedürfnis ist anerkannt, die Abhülfe versucht, der erste, der schwerste Schritt ist gethan. Möge es bald einem Manne, der sich dazu berufen fühlt, sei es der Verfasser des vorliegenden Buches, sei es ein anderer, gelingen, ein neues Buch zu schaffen, welches bei geringem Umfange die wichtigsten Punkte der alten Kunst, so wie sie von der Wissenschaft festgestellt sind, behandelt, ein Buch, welches man mit gutem Gewissen allen Schülern in die Hand geben kann.

Berlin. R. Engelmann.

Die Götter und Heroen nebst einer Uebersicht der Culturstätten und Religionsgebräuche der Griechen. Eine Vorschule der Kunstmythologie. Von Otto Seemann, Oberlehrer am Gymnasium zu Essen. Mit 153 Holzschnitten. Leipzig, Verlag von E. A. Seemann. 1869, 8. XII und 447 S. Preis 2¼ Thlr.

Vorliegendes Buch, zunächst dazu bestimmt, den Schülern der obern Classen höherer Bildungsanstalten ein weiteres Förderungsmittel für das Verständnis der griechischen und römischen Classiker an die Hand zu geben, dann aber auch den angehenden Jüngern der Kunst und dem gröfseren gebildeten Publicum ein nützliches, zum Verständnis der eigenen Classiker verhelfendes Handbuch zu sein, verdient wegen der ersten Bestimmung gleichfalls in dieser Zeitschrift besprochen zu werden.

Es ist wahr, was der Verfasser in der Vorrede beklagt, dass leider eine grofse Zahl von jungen Leuten jährlich die höheren Schulen verlässt, ohne nur eine leidliche Anschauung von der Darstellung der Götter, deren Namen sie so oft gelesen oder gehört, gewonnen zu haben, oder ohne mit den berühmtesten Künstlern des Alterthums auch nur einigermafsen vertraut zu sein, und es wird endlich Zeit, dass allgemein bei Besprechung der Classiker mehr auf die Kunst Rücksicht genommen wird, sollte dies auch nur darin bestehen, dass der Lehrer den Schülern die Bücher bezeichnet, aus welchen sie sich über die betreffenden Stellen Raths erholen können. Als ein solches zum Nachschlagen und zur häuslichen Lectüre bestimmtes Buch kann nun vorliegendes Werk wohl empfohlen werden; mit Vergnügen wird es der Schüler lesen und Belehrung daraus schöpfen. Zwar gab es schon früher derartige Hilfsmittel, welche die Schüler in die Mythologie einführen wollten und welche auch der Bildwerke zur bessern Anschauung nicht entbehrten, aber einmal waren sie nur für die unteren Classen berechnet und zweitens bedienten sie sich der Bildwerke nur allgemein dazu, eine Vorstellung von der Art und Weise zu geben, wie die Alten ihre Götter darstellten, ohne auf die Kunst aufmerksam zu machen, wogegen gerade das eben erschienene Buch Seemann's beabsichtigt, eine Vorschule zur Kunstmythologie zu sein. Während jene nur das Wissen vermehren wollen, bezweckt dieses zugleich den Sinn für das Schöne in der reiferen Jugend zu wecken und zu beleben. Um dieses Ziel nun zu erreichen, hat der Verfasser mit grofser Sorgfalt bei jeder Gottheit, bei jedem Heroen, die in der Kunst eine bestimmte Gestalt gewonnen, eine Darstellung von den vorzüglichsten Kunstwerken gegeben, und was besonders wegen des Zweckes, dem das Buch dienen soll, rühmend hervorzuheben ist, bei denjenigen Gestalten, deren besondere Ausbildung auf einen bestimmten Künstler zurückgeführt wird, mit wenigen Worten die Geschichte dieses Künstlers gegeben, so dass

der Leser im Stande ist, auf einmal nicht blofs die Kenntnis der griechischen Mythologie, sondern auch einer reichen Auswahl von vorzüglichen Kunstwerken des Alterthums sich anzueignen und dabei die Geschichte der Künstler im allgemeinen kennen zu lernen.

Zu gleicher Zeit ist ihm Gelegenheit geboten, aus dem zweiten Abschnitte „die gottesdienstliche Verfassung der Griechen“ sich über die Oertlichkeiten des Cultus, also die Tempel, sowie über die religiösen Gebräuche und die damit beschäftigten Personen Aufklärung zu verschaffen, eine Beigabe, welche das Buch zum Selbstunterricht sehr brauchbar macht.

Der Verfasser ist natürlich weit entfernt uns glauben machen zu wollen, dass alles das was er gibt auf eigenen Forschungen beruhe, was bei einem derartigen für die Schule und für weitere Kreise berechneten Buche gar nicht zu verlangen ist; doch hat er mit Vorsicht ausgewählt (in der Mythologie schliefst er sich vorzugsweise an Preller an, in den Bildwerken folgt er vorzüglich Müller und Wieseler, Braun, Friederichs, Lützow u. a.), und namentlich baut er nicht blindlings auf seine Gewährsmänner, sondern scheidet mit sicherm Blick bestimmtes von unbestimmtem, annehmbares von falschem, und gibt an Stellen, wo er noch streitige Fragen berührt, genau die Gründe an, welche ihn zu der einen oder andern Auffassung bewegen. Sehr anzuerkennen ist ferner, dass er sich nicht auf die ältere archäologische Literatur beschränkt hat: es sind ihm fast alle die neueren Erscheinungen auf diesem Gebiete bekannt und er hat sie nach Möglichkeit benutzt. Zu den Vorzügen des Buches möchte ich auch noch rechnen, dass der Verfasser sich nicht scheut, da wo in neuerer Zeit von einer Gottheit ein vorzüglicher Typus geschaffen ist, den Leser darauf hinzuweisen und auch Stellen unserer Dichter einzuflechten, und wohl mancher wird auch an dem scherzenden, fast ironischen Tone Gefallen finden, mit dem er einige unserer Anschauung allerdings fremde Partien der Mythologie behandelt hat.

Dass ein so viel umfassendes Buch nicht ganz frei von Versehen ist, dass der Verfasser hier und da des Guten etwas zu viel, dort etwas zu wenig gethan hat, dass einige seiner Ansichten besser mit anderen vertauscht würden, darf uns nicht weiter Wunder nehmen. Wenn ich im folgenden einiges aus dem was mir besonders aufgefallen ist erwähne, so möchte ich dadurch nur Beiträge für eine jedenfalls zu hoffende zweite Auflage geben.

Zunächst ergeben sich einige Unzuträglichkeiten aus dem Umstande, dass Herr S. bei der Behandlung der einzelnen Gestalten der Mythologie viel zu sehr darauf bedacht gewesen ist, die Mythen auf physikalische Vorgänge zurückzuführen. Freilich wird niemand, der ausführlicher die griechische Mythologie behandelt, umhin können hier und da auf die zu Grunde liegende Idee einzugehen, aber ein Buch welches wie das vorliegende keine gelehrte Mythenbehandlung sein will, dessen Hauptzweck ist zu zeigen, wie

die Götter und Heroen von den Künstlern dargestellt wurden, und welches nur deshalb die Göttersagen vorausschickt, weil ohne deren Kenntnis die Bildwerke für uns unverständlich sein würden, sollte sich darauf beschränken, auf die zu Grunde liegenden Naturvorgänge nur da hinzuweisen, wo sie beim ersten Blick sich deutlich zeigen, sollte aber das so häufig gemisbrauchte Aufspüren von Naturerscheinungen bei allen Mythen lieber andern überlassen. Was geht uns das an, wie ein Mythus entstanden ist, da wir diese Kenntnis zum Verständnis der Bildwerke nicht nöthig haben? denn dass dergleichen gelehrte Beziehungen den Künstlern beim Arbeiten nur in den seltensten Fällen vorgeschwebt haben, das ist ja jetzt allgemein anerkannt. Indem Herr S. nach dieser Seite hin viel zu viel thut, vergisst er mitunter Momente der Sage anzuführen, die für die darstellende Kunst durchaus wichtig sind, so z. B. bei Prometheus.

Ein anderer Uebelstand, der gleichfalls das Allgemeine betrifft, ist der, dass Herr S. durch das an und für sich höchst löbliche Bestreben, nur immer die vorzüglichsten und womöglich gröfsere Kunstwerke zu bieten, mitunter verleitet worden ist, der allgemein üblichen Benennung folgend, Statuen von unbestimmter Bedeutung für bestimmte Personen zu geben, so für die Hestia, die Dioscuren u. a. Er hätte in solchen Fällen nicht zaudern sollen zu kleineren Denkmälern, namentlich zu Vasenbildern seine Zuflucht zu nehmen, wo die verlangten Personen auf das bestimmteste sich erkennen lassen. Aber auch da wo eine Auswahl unter gröfseren Kunstwerken sich darbot, hat er mitunter fehlgegriffen, indem er ein geringeres Denkmal zu Ungunsten eines bedeutenderen abbilden liefs; so z. B. bei Meleagros, wo die Berliner Statue, die dem Original bedeutend näher steht, vor der vaticanischen den Vorzug verdient hätte.

Auch an Versehen im einzelnen fehlt es nicht, die hier sämmtlich anzuführen der beschränkte Raum verbietet; ich hebe deshalb nur einige der hauptsächlichsten heraus: S. 190 werden die Papposilene erklärt als „ältere Silene mit stark behaartem Leibe von fast thierischem Aussehen". Das ist falsch. Papposilene sind Gestalten, die erst künstlich dadurch, dass sie sich mit haarigen Fellen bekleiden, den Silenen ähnlich werden. Man kann z. B. bei der Berliner Statue immer ganz genau unterscheiden, wo das Gewand an der Handwurzel und den Knöcheln aufhört. Auch hätte vorher S. 188 festgehalten werden sollen, dass die Silene und Satyrn nur durch das Alter unterschieden sind: die ältern Wesen dieser Art heifsen Silene, die jüngern dagegen Satyrn. S. 268 wird als Mutter der Io die Melia genannt, während ich trotz aller Mühe nur Argia, Ismene und Leukane zusammengefunden habe (de Ione, Berlin 1868), und auch in Betreff des Verkommens der Io auf Münzen und Gemmen ist der Verfasser im Irrthum. Ein merkwürdiges Versehen findet sich S. 321, wo es heifst, dass

die ältere Sage vom Ende des Meleagros zuerst von Phrynichos abgeändert sei, „den Plato den Erfinder der Tragödie nennt", während an der einzigen Stelle, wo Phrynichos bei Plato vorkommt, in dem noch nicht einmal echten Minos (321 A), gerade das Gegentheil gesagt wird. Unrichtig ist auch S. 381 die Erklärung des Pseudodipteros als „eines Gebäudes mit vollständigem Säulenumgange und an die Cellamauer angelehnten Halbsäulen", während es in Wirklichkeit ein Dipteros ist, bei dem man die innere Säulenreihe weggelassen hat, so dass er dem Raume nach, den er einnimmt, ein Dipteros, den Säulen nach ein Peripteros ist. Gerade der Tempel von Selinus, den Herr S. als Beleg anführt, zeigt keine Spur von Halbsäulen. Noch ist zu erwähnen, dass S. 19 Fig. 6 durch ein Versehen als Aufbewahrungsort des berühmten Cameo der Vatican angegeben ist, während oben Z. 4 richtig Neapel steht, sowie dass S. 176 im Texte der Leydener Dionysoskopf beschrieben wird, während die Abbildung den capitolinischen zeigt.

Wenn auch der Versehen mancherlei in dem Buche S.'s sich finden, so sind sie doch zum gröfsten Theile leichterer Art, und das Buch kann nichtsdestoweniger empfohlen werden, sowohl zur Anschaffung für Schülerbibliotheken als auch zur Verbreitung unter den Schülern selbst. Freilich wird der verhältnismäfsig nicht zu hohe, aber doch immerhin bedeutende Preis nur einer geringen Zahl die Anschaffung des Buches erlauben; möchten da die Lehrer der allgemeinern Verbreitung der „Götter und Heroen" zu Hilfe kommen, indem sie bei etwaigen Vertheilen von Prämien auch auf dieses Buch Rücksicht nehmen.

Einige Druckfehler die das Verständnis stören werden ja wohl bei einer neuen Auflage schwinden; sonst sind Druck und Papier sowie die Illustrationen vortrefflich und der Seemannschen Officin würdig.

Berlin. R. Engelmann.

Die Grundformen der antiken classischen Baukunst. Für höhere Lehranstalten und zum Selbststudium von Dr. Ernst Wagner, Professor, und Gustav Kachel, Architekt. Mit 4 lithographirten Tafeln. Heidelberg, Verlagsbuchhandlung von Fr. Bassermann. 1869, gr. 8. VII und 26 S. Preis 1 Thlr. 2 Sgr.

Dieses Werk ist, wie es in dem Vorwort heifst, zunächst aus dem Bedürfnis hervorgegangen, für die unteren Classen einer Gelehrtenschule im Zeichnen, und damit für die ästhetische Seite des Unterrichts überhaupt, eine passende Grundlage zu gewinnen. Der Lehrer soll in den Anfangsstunden nach dem beigefügten kurzgefassten, aber vollständigen Texte, in welchem das Wichtigere von dem

Unwichtigeren durch die Schrift unterschieden ist, zunächst das Bedeutsamste aus einer, z. B. der griechischen Architektur vortragen und dann nach guten Vorlagen oder nach Gyps während einer längern Zeit, eines halben bis ganzen Jahres, nur classische griechische Ornamente zeichnen lassen; dadurch, meinen die Verfasser, würde sich fast unbewusst in den Knaben ein sicheres Verständnis für die Zusammengehörigkeit der Formen ein und desselben Stils entwickeln, indem sie immer wegen der ihnen noch vorschwebenden Einführung in das Ganze der griechischen Architektur die Einzelheiten mit Rücksicht auf das Ganze betrachten lernten. Gewiss ein schönes Ziel, das die Verfasser sich gesteckt haben, schon in den Knaben ein Gefühl für Formenschönheit und Stilzusammengehörigkeit zu wecken, aber ob erreichbar? Einmal werden die meisten Knaben (es handelt sich um ein Alter von 11—12 Jahren) nicht im Stande sein, die vorausgehende Erläuterung zu verstehen, mag diese auch immerhin sich auf das Wichtigste beschränken, dann aber ist es entschieden zu viel vorausgesetzt, dass die Knaben die ihnen vorgelegten einzelnen Ornamente immer mit dem Ganzen in Verbindung denken würden. Eine wie oftmalige Wiederholung eines und desselben Cursus wäre dann nöthig, um durch immer wiederholte Hinweisungen auf die Gemeinsamkeit in den Schülern eine Idee von der Zusammengehörigkeit der einzelnen architektonischen Theile zu erregen, und was für Zeit müsste dann auf den Zeichenunterricht verwandt werden, der für das Gymnasium doch immer nur etwas nebensächliches bleibt. Indess mögen auch die Verfasser nach dieser Seite hin sich zuviel vorgenommen haben: den andern Zweck, ein Buch zu schaffen, welches Schülern der obern Classen Gelegenheit gibt, sich über architektonische Fragen zu unterrichten, das selbst technischen Anstalten brauchbares bietet, ja selbst Sachkundigen zum Nachschlagen dienen kann, das haben sie vollständig erreicht. Es ist eine Freude die Tafeln anzuschauen, mit welcher Sicherheit und Feinheit sie gezeichnet sind, wie die Sauberkeit der Linien mit gefälliger schöner Form sich vereinigt. Dazu ist noch rühmend hervorzuheben, dass durch das Beischreiben der technischen Ausdrücke die Orientirung möglichst erleichtert ist, so dass man die im Text gegebenen Erläuterungen auf das leichteste verstehen kann. Der Text muss als mustergiltig gerühmt werden, da er Kürze und Klarheit auf das schönste gepaart zeigt; übrigens ist das Wichtigere durch die Schrift hervorgehoben, während in den kleiner gedruckten Anmerkungen das mehr den Vorgerückten oder den Sachkundigen Interessirende sich findet. Mit grofser Genauigkeit sind nach der Behandlung eines Stiles die in diesem aufgeführten bekannteren Gebäude angegeben, mit genauer Nachricht, ob sie noch erhalten sind und wieviel.

Der ganze Text zerfällt in zwei Theile, deren erster die griechische, der zweite die römische Baukunst behandelt; jener zerfällt wieder in Unterabtheilungen nach den verschiedenen Stilen, dieser

unterscheidet die einheimische von den Etruskern herrührende Bauweise von der der griechischen nachgeahmten. Zwischen beiden Abtheilungen, am Ende der griechischen, sind einige Gefäſse besprochen, eine Zugabe, über die man sich wegen des engen Zusammenhanges zwischen Tektonik und Architektonik nur freuen kann. Die gebrauchten technischen Ausdrücke sind verständlich erklärt, wenn man auch wünschen möchte, dass von den Wörtern „vorkragen, abgefast, aussparen" schon da die für Laien nothwendige Erklärung gegeben wäre, wo sie sich zum ersten Male finden, nicht hinten am Schlusse des Buches in einer Bemerkung, wo man sie schwerlich suchen wird. Unangenehm berühren auch einige Druckfehler, obgleich ein Theil davon am Schlusse angegeben ist. Namentlich weiſs ich nicht, weshalb *isōdomum* (S. 1), *Opisthōdomus* (S. 2) gedruckt ist, während es doch *ἰσό̣δομον, ὀπισθό̣δομος* heiſst. S. 3 bei Aufzählung der verschiedenen Tempelformen hätte wohl auch der Pseudodipteros eine Stelle finden können, und eine Anmerkung, dass der Tempel des Zeus in Akragas eine Ausnahme bildet von der Regel, dass die Säulenzahl an der Vorderseite eines Tempels immer eine gerade ist, würde auch nichts geschadet haben, ebenso wie S. 5 man ungern die Bemerkung vermisst, dass der Abstand der dorischen Säulen bis zu 1½ Durchmesser beträgt, was sich erst S. 10 bei den ionischen Säulen findet.

Die vier beigegebenen Tafeln enthalten auf der ersten neben Resten der ältern sogenannten cyklopischen Baukunst Theile des dorischen Tempels in einer nicht genug zu rühmenden Feinheit und Genauigkeit. Namentlich sind die zwei, welche die Marmorbedachung und die Untersicht der Kalymmatiendecke zur Anschauung bringen, lobend zu erwähnen, weil dem Beschauer durch sie mehr als durch viele Worte von der so schwierigen Construction dieser Theile ein deutlicher Begriff beigebracht wird. Doch ist gerade das letztere nicht ganz frei von Versehen: die Querbalken (*αἱ δοκοί*) sind nämlich so gezeichnet, als ob sie von einer Giebelwand aus parallel mit der Längsseite des Architravs gelegt wären, ohne dass auf die von der Längsseite aus nach der Cellamauer parallel mit der Schmalseite zu entsendenden Balken Rücksicht genommen ist. Aber dies thut dem in diesem Bilde verfolgten Zwecke, die Construction der Kalymmatiendecke zu zeigen, durchaus keinen Eintrag. Tafel 2 veranschaulicht uns den ionischen Bau und zeigt zugleich die hauptsächlichsten und schönsten Gefäſsformen; die dritte enthält die korinthische Ordnung und Einzelheiten der griechisch-römischen Bauweise, während die vierte ganz den römischen, resp. etruskischen Denkmälern gewidmet ist.

Inhalt und Ausstattung machen das Buch würdig, allen denen, welche sich für die antiken Bauwerke interessiren und gründliche Belehrung darüber schöpfen wollen, auf das angelegentlichste empfohlen zu werden.

Berlin. R. Engelmann.

ʾammlungen planimetrischer Constructionsaufgaben.

1. Dr. L. Wöckels Geometrie der Alten in einer Sammlung von 850 Aufgaben. Zum Gebrauch in Gymnasien und technischen Lehranstalten, sowie beim Selbststudium der Geometrie, neu bearbeitet und verbessert von Th. Schröder, Professor der Mathematik und Physik am königl. Gymnasium zu Anspach. 8. Aufl. Nürnberg 1869. Bauer und Raspe. VIII. 164 S. 18 Ngr.
2. Dr. J. O. Gandtner und Dr. K. F. Junghans. Sammlung von Lehrsätzen und Aufgaben aus der Planimetrie. 1. Theil: die Anwendung der Proportionen nicht erfordernd. Mit 6 Figurentafeln. 2. Aufl. Berlin 1863. Weidmannsche Buchhandlung. VIII. 191 S. 20 Sgr.
3. Dr. Lange, Lehrer an der Handelsschule in Berlin. Aufgaben aus der Elementar-Geometrie nach Hauptlehrsätzen geordnet. 1. Heft: Ueber die Gleichheit von Linien und Winkeln. IV. 52 S. — 2. Heft: Ueber die Gleichheit von Flächenräumen. 40 S. Berlin 1868. Stilke und van Muyden. à 10 Sgr.
4. A. Hoffmann, Oberlehrer an der Realschule I. Ordnung zu Münster. Sammlung planimetrischer Aufgaben nebst Anleitung zu deren Auflösung. Systematisch geordnet und für den Schulgebrauch eingerichtet. Mit 5 lithographirten Figurentafeln. Paderborn 1868. F. Schöningh. X. 209 S. 24 Sgr.

Als vor kurzem unsre Anzeige des ersten Heftes der Langeschen Aufgaben zum Abdruck kam, war bereits das zweite erschienen. Der Verfasser hatte die Bemerkungen, die wir ihm vorher privatim mitgetheilt hatten, schon in diesem Hefte berücksichtigt, die wichtigeren Aufgaben besonders bezeichnet, auch bei den Aufgaben, welche eine mehrfache Lösung gestatteten, die Anzahl derselben in Klammern beigefügt. Dieses neue Heft gibt ferner aufser den Aufgaben, die sich auf die Gleichheit des Flächeninhalts beziehen, in einem Anhange eine Reihe solcher Aufgaben, die zu einzelnen Sätzen in einem loseren Zusammenhange stehen und daher nicht wohl einem einzelnen zugewiesen werden konnten. Seitdem ist die obige Hoffmannsche Sammlung erschienen, die in der That auf diesem Gebiete planimetrischer Constructionsaufgaben vortreffliches bietet und daher eine rühmende Hervorhebung verdient. Wir benutzen diese Gelegenheit auch zwei ältere weit verbreitete Sammlungen dieser Art, die unter 1 und 2 angeführten zur Vergleichung heranzuziehen.

Wie der Planimetrie überhaupt, so ist in unmittelbarem Zusammenhange damit den planimetrischen Constructionsaufgaben in der letzten Zeit eine besondere Aufmerksamkeit und Vorliebe zugewendet worden, wozu die allgemeinere Verbreitung der Beschäftigung mit den Resultaten der neueren Geometrie das ihrige beigetragen hat. Die früher besonders gepflegten Gebiete der Algebra und Trigonometrie treten mehr in den Hintergrund, ja sie werden mit einer gewissen Ungunst gerade von wissenschaftlich sehr tüchtigen Lehrern angesehen. Wir möchten diese Ungunst nicht für

gerechtfertigt halten. Es ist richtig, dass bei dem beschränkten Umfang, in dem die Algebra und Trigonometrie auf den Schulen gelehrt zu werden pflegen, die Lösung dieser Aufgaben eine geringere Mannigfaltigkeit gestattet und leicht zu einem gewissen Mechanismus führen kann, ein Mangel, der bei den planimetrischen Aufgaben nicht so leicht eintreten wird, wo eben die Lösung sich nicht auf wenige allgemeine Regeln zurückführen lässt, sondern die Anzahl eigenthümlicher Classen von Aufgaben eine gröfsere ist. Aber ist die allgemeine Anwendbarkeit einer beschränkten Anzahl von Regeln für den Classenunterricht nicht vielmehr als ein Vortheil anzusehen? Freilich muss darauf gehalten werden, dass die klare Einsicht in die Lösung selbst wirklich erreicht werde; und diese Klarheit muss auch erhalten bleiben; jeder muss, wenn auch nach einiger Zeit die Operationen mechanisch ausgeführt werden und dann also die Aufmerksamkeit weniger dieser Rechnung selbst, als den dadurch gewonnenen Resultaten zugewendet wird, doch von den Gründen seines Verfahrens Rechenschaft zu geben wissen. Ist es aber nicht erwünscht, in einer kleinen Anzahl von Regeln und fundamentalen Aufgaben, wie es der allgemeine Charakter der Algebra mit sich bringt, ein gewaltiges Mittel zu haben, durch welches sämmtliche Schüler und nicht blofs die befähigteren Köpfe in den Stand gesetzt sind, die verschiedenartigsten Aufgaben zu lösen, so dass die Verschiedenheit der Begabung nicht darin erkannt wird, ob die Lösung der Aufgabe überhaupt möglich geworden ist oder nicht, sondern sich durch die gröfsere oder geringere Eleganz der Lösung, oder auch durch die Mannigfaltigkeit der Wege, die zur Lösung eingeschlagen worden sind, kund gibt? Denn darauf ist freilich zu achten, dass die Aufgaben, welche aus der Algebra und Trigonometrie gestellt werden, nun nicht blofse Anwendung einer Regel oder Fundamentalaufgabe seien, sondern mehrere derselben vereinigen, so dass zwar, wenn anders nur ein correcter Weg eingeschlagen wird, derselbe auch zum Ziele führt, es aber doch eben verschiedene Wege gibt, von denen der eine der Eigenthümlichkeit der Aufgabe angemessener ist, als der andre. Auf diese Weise wird dann beides erreicht, die Gesammtheit der Schüler zu beschäftigen und zur Lösung der Aufgabe in Stand zu setzen, dem Begabteren aber daneben die Gelegenheit zu bieten, die Eigenthümlichkeit der Aufgabe zu erkennen und danach den besonders geeigneten Weg zu wählen. — Dem gegenüber hat eine ausgedehnte Beschäftigung mit planimetrischen Constructionsaufgaben immer unser Bedenken erregt, welchem wir bei der Besprechung des ersten Heftes der Langeschen Aufgaben bereits Ausdruck gegeben haben. Bewegen sie sich nicht im allergewöhnlichsten, so erfordern sie leicht eine gewisse Erfindungs- oder Combinationsgabe, wie sie bei der Gesammtheit durchaus nicht vorausgesetzt werden kann, und der Lehrer ist genöthigt, nur einigen wenigen die Lösung zu überlassen, oder sie erfordern zur Vorbereitung neben der

Einübung des eigentlichen Pensums eine so ausgedehnte Zeit, wie sie der Mathematik nach unsrer Ueberzeugung in dem Organismus der Gymnasien nicht zugestanden werden kann. — Ein besonderer Vorzug der algebraischen Behandlung ist ferner die Allgemeinheit, zu welcher sie auffordert und vermöge welcher sie gleichartige und verwandte Aufgaben gleichzeitig zu behandeln gestattet, während es bei der planimetrischen Lösung ganz gewöhnlich ist, dass die Behandlung bei der speciellen Figur stehen bleibt, die gerade der Lösung zu Grunde gelegt worden ist. Zudem entbehrt auch die Behandlung algebraischer Aufgaben keinesweges mannigfaltige Motive, wie die Sammlung der Schellbachschen Aufgaben und neuerdings in hervorragender Weise die vortreffliche Sammlung quadratischer Gleichungen von Bardey zeigen, die wir der Aufmerksamkeit unsrer Collegen dringend empfohlen haben wollen. Doch geben wir gern zu, dass im allgemeinen die planimetrischen Constructionsaufgaben für die Weckung des Scharfsinnes wirksamer sind, aber auf der andern Seite bieten die algebraischen mehr Gelegenheit, den Willen und die Ausdauer zu üben und zu stärken. Entscheidet dort oft, ohne grofse Mühe, ein scharfer Blick, ein glücklicher Gedanke, so hier eine genaue Beobachtung gegebener Regeln, und während dort oft, sobald das punctum saliens gefunden, nur wenig Arbeit übrig bleibt, ist hier die Lösung nur das Resultat einer sorgsam ausgeführten, ausgedehnten Rechnung oder, falls diese im Kopfe geführt werden kann, einer kräftigen geistigen, auf ein bestimmtes Ziel gerichteten Spannung.

Wir glaubten diese Gelegenheit benutzen zu dürfen, um unsre Ansicht über das Verhältnis planimetrischer Constructionsaufgaben und algebraischer Aufgaben auszusprechen und namentlich die letzteren, welche, wie uns scheint, jetzt bisweilen einer einseitigen Beurtheilung unterliegen, zu vertheidigen. Uebrigens wird man es gerechfertigt finden, wenn wir in dem folgenden zunächst auf No. 4, als das neueste Werk ausführlicher eingehen, da die andern theils schon früher besprochen sind, theils als bekannt vorausgesetzt werden dürfen. Zugleich ist diese Sammlung die lehrreichste und bedeutendste. Allerdings beschränkt sie sich, wie No. 1, auf Aufgaben im engern Sinne, während 2 und 3 ziemlich zu gleichen Theilen zu beweisende Lehrsätze und Aufgaben bieten. Für diese Constructionsaufgaben hat aber H. Hoffmann nicht blofs eine Sammlung, sondern eine vollständige und ausführliche Anleitung zur Lösung darbieten wollen. „Gerade die eigenthümlichen Schwierigkeiten, welche der Unterricht in der Auflösung geometrischer Aufgaben auf geometrischem Wege darbietet, haben den Verfasser veranlasst, während eines mehrjährigen Unterrichts auf den oberen Classen der hiesigen Realschule," schreibt er in Münster, „und der damit verbundenen Provinzial-Gewerbeschule diesem Theile des Unterrichts seine besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Sein Hauptbestreben war darauf gerichtet, den Schüler dahin zu brin-

gen, dass er keine Linie ziehe, ohne den Grund für sein Verfahren angeben zu können." Wenn der Verfasser freilich glaubt, eine allgemeine Methode gefunden zu haben, nach welcher „auch weniger befähigte Schüler, wenn sie einmal in das volle Verständnis der Methode eingeführt sind, selbst die schwierigeren Aufgaben selbständig aufzulösen im Stande sind," so möchten wir ihn doch in einer leicht erklärlichen Selbsttäuschung befangen halten. So weit wir wenigstens in diese Methode eingedrungen, die wir in der Einleitung auseinandergesetzt zu finden glauben (und wir haben uns ernstlich damit beschäftigt, da wir fast den 20. Theil der vom Verfasser gestellten Aufgaben aus den verschiedensten Capiteln nach Anleitung des Verfassers gelöst haben), ist diese Methode, wie es auch nicht anders sein kann, so unbestimmter Art, dass man, ohne die bestimmteren, oft sehr verborgenen Eigenthümlichkeiten der einzelnen Aufgaben zu kennen, trotz der aufgestellten Regeln im einzelnen Falle sehr rathlos sein würde. Wir machen dem Verfasser keinen Vorwurf aus dieser Unbestimmtheit, wollen auch den Werth dieser Regeln nicht verkennen, da sie immerhin dazu dienen werden, das Aufsuchen der Lösung nicht völlig planlos zu machen, und da unter ihnen eine ziemliche Anzahl ist, welche von speciellerer Bedeutung dem Schüler für seine Arbeit eine bestimmte Richtung geben können. Aber das möchten wir bestreiten, wenn er in seinem Verfahren eine sicher zum Ziele führende Methode gefunden zu haben glaubt; ja wir können diesen sehr allgemeinen Erläuterungen, wie sie die Einleitung bietet, kaum den Namen einer besonderen Methode geben, wenn sie auch manches ausdrücklich aussprechen und zusammenfassen, was andere Bücher, vielleicht nicht ganz mit Recht, dem Lehrer überlassen, der ja selbstverständlich eine derartige Erörterung nicht unterlassen werde. Uns scheint neben anderen Vorzügen, auf die wir noch weiter kommen werden, der Hauptvorzug des Buches darin zu bestehen, dass der Verfasser gewisse Musteraufgaben oder Hauptfiguren einer durchgreifenden und allseitigen Betrachtung unterzieht und dadurch, dass er den Zusammenhang darlegt, in dem die einzelnen Stücke derselben zu einander stehen, die Möglichkeit bietet eine grofse Anzahl von Aufgaben zu lösen, in welchen aus den gegebenen Stücken vermittelst jenes Zusammenhanges andere abgeleitet werden können. Aber die Darlegung dieses Zusammenhanges übernimmt der Verfasser gröfstentheils vollständig selbst, wenn er auch die Gedanken, die ihn bei der Analysis leiten, immer in dankenswerther Weise so darzulegen bemüht ist, dass die Lösung selbst nicht als ein Kunstwerk erscheint, dessen Erfindung räthselhaft und unvermittelt bleibt. Er beseitigt so die Hauptschwierigkeit, die die Lösung der folgenden Aufgaben ohne diese Hülfe haben müsste. Die Anzahl jener Hauptfiguren aber ist sehr zahlreich, so dass ihre Behandlung einen sehr ausgiebigen Zeitraum erfordern würde. Sie aber sind besonders lehrreich und brauchbar, da jede von ihnen den gemein-

samen Schlüssel für eine ganze Classe von oft recht schwierigen Aufgaben bietet, und in dieser Beziehung wüssten wir keine ähnliche Aufgabensammlung nur annähernd mit No. 4 zu vergleichen.

In Betreff des dargebotenen Materials haben wir schon bemerkt, dass No. 2 und 3 auch zu beweisende Lehrsätze bieten, während 1 und 4 nur Constructionsaufgaben stellen. Auf die neuere Geometrie nehmen sie sämmtlich keine Rücksicht;[1]) doch erinnern viele Sätze und Aufgaben in 2 und 3 an den Geist der Allgemeinheit, der die Behandlung der neueren Geometrie zu charakterisiren pflegt. Für die Aufgaben, ein Dreieck oder Viereck aus gewissen Stücken oder aus Relationen zwischen denselben zu construiren, dürfte 4 eine ziemliche Vollständigkeit erreicht haben, dagegen fehlen in 1 und 4 diejenigen Aufgaben, welche Harnischmacher im Programm von Brilon (1863) behandelt und zum Ausgangspunkte vieler interessanten Resultate gemacht hat, ein Dreieck nicht aus gegebenen Stücken, sondern aus bestimmten Punkten zu construiren; einige derselben enthält No. 2, mehrere No. 3. Ungern vermissen wir ferner in 1 und 4 Aufgaben über Maximum und Minimum, ferner über isoperimetrische Figuren, von denen wenigstens die wichtigsten sich in 2 und 3 vorfinden. Man ersieht, die Sammlungen 2 und 3 übertreffen durch Mannichfaltigkeit und wissenschaftliches Interesse die beiden andern. No. 1 ist bei weitem am dürftigsten und wahrhaft arm an Aufgaben, die über das Gewöhnliche hinausgehen. In dem von ihm behandelten Gebiete entwickelt H. Hoffmann eine ausserordentliche Reichhaltigkeit. Um auf geringem Raum die so grofse Menge von 2108 Aufgaben zu stellen, bedient er sich der üblichen Abkürzungen für die Bezeichnung der gegebenen Stücke, wie sie sich auch bei No. 2 finden, dessen Verfasser in den Aufgaben durch compendiösen Ausdruck unbeschadet der Deutlichkeit das Möglichste leisten, während die Lehrsätze oft erstaunlich breit und schwerfällig sind.

Der Aufgabenreichthum nebst der zusammenfassenden Uebersicht der Hülfsmittel, welche zur Lösung dienen, ist aber keinesweges der einzige Vorzug von No. 4. Seine Anleitung legt den gehörigen Nachdruck darauf, dass die Aufgaben nicht blofs gelöst, sondern auch tüchtig durchgearbeitet werden. H. Hoffmann verlangt die Determination als wesentlichen Theil einer solchen Lösung; daher macht er bei den Musteraufgaben jeder Classe selbst auf die Punkte aufmerksam, welche bei der Determination entscheidend sind, und deutet sie auch bei andern Aufgaben an, wenn die Determination versteckter liegt. Die andern Sammlungen nehmen auf diesen Punkt keine Rücksicht. Daher findet die Behandlung der Aufgaben in 4 auch in wünschenswerther Allgemeinheit statt, und es wird bei den Musteraufgaben stets darauf aufmerksam gemacht,

---

[1]) Der 2. Theil von Nr. 2, in dem es vielleicht geschieht, ist uns nicht zu Gesicht gekommen.

wenn ihnen mehrere Auflösungen genügen. Bei Gelegenheit des ersten Heftes von No. 3 haben wir uns darüber ausführlicher ausgesprochen und oben erwähnt, dass H. Lange in dem 2. Hefte unserm darauf bezüglichem Wunsche nachgekommen ist; auch hier möchten wir den Herrn Verfasser von 1, 2 und 4 rathen, die unscheinbare Mühe nicht zu scheuen, für jede Aufgabe durch Hinzufügung einer Ziffer die Anzahl der jedesmal möglichen Lösungen kurz zu bezeichnen. Denn, wenn H. Schröder in seiner neuen Bearbeitung von 1 sagt, er habe auch oft durch den Text darauf aufmerksam gemacht, ob der Aufgabe ein oder mehrere Gebilde genügten, so haben wir weiter nichts entdecken können, als dass bisweilen im letzteren Falle der Plural (z. B. „die Kreise" zu zeichnen) gebraucht ist, was freilich nur sehr unzureichend dem entspricht, was wir für wünschenswerth halten.

Sämmtliche Sammlungen kommen darin überein, dass sie dem Schüler noch eine besondere Hilfe dadurch gewähren, dass sie auf die Aufgaben verweisen, aus denen die Lösung gefolgert werden kann. Doch geschieht dies in sehr verschiedener Ausdehnung. Am meisten findet es in 1 statt, und dies wird immerhin der Grund ebensowohl der weiten Verbreitung dieser Sammlung, als manches tadelnden Urtheils sein. So erklärlich wir dasselbe finden, wir können nicht unbedingt in dasselbe einstimmen. Denn trotzdem dass dem Schwächeren jeder Schritt angedeutet ist, den er zur Lösung zu thun hat, es bleibt ihm immer noch übrig, diese Schritte zu einem zusammenhängenden Ganzen mit steter Rücksicht auf die Aufgabe zusammenzufassen; die besondere Uebung des selbständigen Findens wird allerdings, wenn er alle in Ziffern gegebenen Andeutungen benutzt, fast aufgehoben, aber nicht die einer selbständigen Durcharbeitung, und für die schwächeren Schüler könnte man wohl auch mit der letzteren Leistung schon zufrieden sein. Aber freilich hat man keine Sicherheit, dass sich nicht auch der Tüchtigere dieses Hülfsmittels bediene und sich so der eigentlich beabsichtigten Uebung entziehe. Dass ist aber eben überhaupt der Uebelstand dieser Constructionsaufgaben, dass, wenn jene Uebung des selbständigen Findens durch sie erreicht werden soll, die häusliche Thätigkeit der Einzelnen schwer controlirbar ist. Handelt es sich also darum, eine derartige Sammlung der Gesammtheit der Schüler in die Hände zu geben und sie zu häuslichen Aufgaben für alle zu benutzen, so will es uns scheinen, als wenn gerade Nr. 1 trotz ihrer oben gerügten Dürftigkeit sich am meisten zu diesem Zwecke eignen möchte. Die wenigste Hilfe gewährt 3, und es ist dies einmal dadurch möglich, dass die Sätze und Aufgaben unmittelbar an die Kernsätze angeschlossen werden, aus denen sie gefolgert werden sollen, andererseits dadurch, dass die Aufgaben gruppenweise so auf einander folgen, dass die Lösung der einen der Lösung der nächsten dient. Dadurch entziehen sich freilich die einzelnen Aufgaben einer freien Benutzung; sie können

nicht beliebig herausgegriffen werden; dadurch wird es aber auch andererseits möglich, dass viele sehr interessante Aufgaben Aufnahme gefunden haben, deren Lösung allmählich vermittelt wird, während sie, ohne diese Zwischenglieder unmittelbar verlangt, erhebliche Schwierigkeiten verursacht haben würde. — Die Hilfe ist auch in Nr. 2 gröfstentheils sehr unbedeutend; es giebt z. B. ein ganzes Capitel § 23: „Construction des Kreises mit gegebenem Halbmesser", welches 54 Aufgaben enthält, und welchem nichts hinzugefügt ist, als: „sämmtlich durch geometrische Orte zu lösen", und doch kann gesagt werden, dass die darin enthaltenen Aufgaben dem mittleren Durchschnitte solcher Schüler, die die hier vorausgesetzte Uebung in Lösung von Aufgaben erhalten haben, keine besonderen Schwierigkeiten bereiten sollten, zumal auf passende Weise die Aufgaben nach der gröfseren oder geringeren Schwierigkeit in 3 Abstufungen unterschieden sind. In anderen Fällen ist nur ein Datum, ein geometrischer Ort, der Lehrsatz, die Aufgabe näher bezeichnet, auf welche die Lösung zurückzuführen ist. Daneben giebt es aber auch Aufgaben, für welche eine ausführliche Analysis nothwendig geworden ist, Fälle, die sich in Nr. 3 in beiden Heften nie finden. — In Nr. 4 endlich werden aufser der ausführlichen Betrachtung von Musteraufgaben, die ganzen Gruppen vorausgeschickt werden, jeder einzelnen Aufgabe ein, zwei und auch mehr Nummern von Aufgaben hinzugefügt, auf welche sich die Analyse zu stützen habe. Daneben werden oft mehrere Wege angedeutet, die zur Lösung der Aufgabe dienen können, was auch in der neuen Bearbeitung von Nr. 1 geschieht. Obgleich wir nicht sagen können, dass der Verf. durch diese Andeutungen dem Schüler die Gelegenheit zur eigenen Thätigkeit und selbständigen Uebung erheblich beschränkt hätte, glauben wir doch, dass er in sehr vielen Fällen diese Unterstützung besser unterlassen haben würde, ohne die Schwierigkeit wesentlich zu steigern. Freilich wird man nicht die erste beste Aufgabe herausgreifen dürfen; aber jeder, der das Buch benutzt, wird ja erkennen, dass zur Lösung einer Aufgabe zunächst die Kenntnis der im Anfang der meisten Abschnitte vorausgehenden ausführlichen Betrachtung erforderlich ist. Zugleich muss gesagt werden, dass die Schwierigkeiten der Aufgaben in 4 vielfach die in 2 und zwar nicht unerheblich übersteigen.

Nach diesen Erörterungen über die Sammlungen selbst sei es uns erlaubt, uns noch kurz über ihre unmittelbare Verwendbarkeit im Unterricht zu äufsern. In Nr. 1 gehen den Aufgaben 73 Fundamentallehrsätze, in Nr. 2 deren 86 voran; auch in Nr. 4 setzt der Verf. die Kenntnis derselben voraus; aufserdem ist in 2 vor den Constructionsaufgaben in 2 Paragraphen eine ziemliche Anzahl geometrischer Oerter und Daten aufgeführt und dasselbe findet an zwei verschiedenen Stellen in 4 statt. Es ist also kein Zweifel, dass diese 3 Verfasser einen umfangreichen systematischen Lehrgang vor und neben der Behandlung ihrer Aufgaben hergehen *lassen wollen.* Nur die Langeschen Aufgaben sind so eingerichtet,

dass neben ihnen allenfalls ein solcher Lehrgang entbehrlich wäre, da sämmtliche Kernsätze, die später als Ausgangspunkte an der Spitze eines Abschnittes stehen, in den früheren als Aufgaben auftreten. Wir möchten eine solche Behandlung der Geometrie, durch welche der gesammte Unterricht auf die Lösung von Aufgaben herauskommt, in der Hand eines geschickten Lehrers für sehr anregend halten, wenn nur dafür gesorgt wird, dass diese Kernsätze und ihr gegenseitiger Zusammenhang recht bestimmt hervortreten, dass sie also nicht blofs in ihrer selbständigen Wichtigkeit, sondern auch in ihren Fundamenten recht klar erscheinen. Es kann nämlich bei dieser Anordnung leicht geschehen, dass ein solcher Kernsatz mitten in einer Gruppe von weit unwesentlicheren Aufgaben erscheint, so dass durch diese Mittelglieder der unmittelbare Zusammenhang zwischen den Kernsätzen unter sich verborgen wird. Es wird dann also an den Unterricht die leicht erreichbare Forderung zu stellen sein, diesen Zusammenhang noch ausdrücklich klar zu legen. — Gehen nun aber die Aufgaben neben dem eigentlichen Unterricht her, wie es gewöhnlich sein wird, dann scheint uns für eine allgemeine Einführung Nr. 1, obgleich an innerem Werthe allen andern weit nachstehend, die geeignetste; für die Hand des Lehrers und für befähigtere, strebsame Schüler sind dagegen die andern weit mehr zu empfehlen; am lehrreichsten ist Nr. 4, und namentlich von Seiten der eingehenden Instruction, ähnlich der, welche für die Trigonometrie die schönen Aufgaben von Gallenkamp darbieten, ist gerade diese Sammlung sehr werthvoll. — Dennoch scheint uns für den eigentlichen regelmäfsigen Unterricht viel besser, als durch alle diese Sammlungen, durch die Anordnung gesorgt zu sein, welche die von uns besprochenen Lehrbücher von Spieker und Reidt darbieten. Die Art, wie Spieker die Rücksicht auf die Lösung von Aufgaben mit dem systematischen Lehrgang verwebt hat, ist äufserst geschickt; die den einzelnen Capiteln hinzugefügten Aufgaben sind mannigfaltig und für die Zeit, die darauf verwendet werden kann, vollkommen ausreichend; sie berücksichtigen zugleich die in der Schule aufnehmbaren Partien der neueren Geometrie und die algebraische Analysis, während der erheblich gröfsere Reichthum der eigentlichen Sammlungen für den Lehrer, der sie für seine Schüler verwerthen will, leicht einen embarras de richesses erzeugt. Auch das Reidtsche Lehrbuch bietet eine völlig ausreichende und doch nicht durch ihre Masse in Verlegenheit setzende Auswahl von Aufgaben, die enger als bei Spieker an die einzelnen Paragraphen angeschlossen werden, während im Lehrgange selbst auf die Aufgaben weniger Rücksicht genommen wird.

Die Ausstattung sämmtlicher Bücher ist durchaus anständig; die Verfasser von 1 und 3 haben die Hinzufügung von Figuren zu vermeiden gewusst; es ist anzuerkennen, dass dadurch der Ausdruck der Sätze an Klarheit und Kürze nicht gelitten hat.

Züllichau. Dr. Erler.

DRITTE ABTHEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, AUSZÜGE AUS ZEITSCHRIFTEN.

Zu dem „Berichte über die 26. Versammlung deutscher Philologen u. s. w. Heft I. S. 86—93.

In dem Berichte über die vorjährige Philologen-Versammlung wird am Schlusse ein Vortrag des Hrn. Prof. Ahrens aus Coburg in folgender Weise erwähnt:

„In der kritisch-exegetischen Section endlich, die sich unter dem Vorsitze von Prof. Köchly gebildet hatte, ward zuerst der ursprünglich für die allgemeine Sitzung bestimmte Vortrag von Prof. Ahrens aus Coburg gehalten über die Rede des Königs Oedipus bei Sophokles v 216—275 und die so viel getadelte Unordnung der Gedanken aus der Gemüthsaufregung des Königs erklärt."

In Bezug hierauf erhalten wir jetzt von dem Verfasser jenes Vortrages folgende Zuschrift:

„Im Januarheft Ihrer Zeitschrift, welches erst jetzt mir zu Gesicht kommt, sagt Ihr Berichterstatter über die Würzburger Philologen-Versammlung, dass mein daselbst gehaltener Vortrag über die Rede des Königs Oedipus bei Sophokles v. 216—275 die so viel getadelte Unordnung der Gedanken aus der Gemüthsaufregung des Oedipus erkläre. Eine so triviale Erklärung einer so viel besprochenen Stelle einer solchen Versammlung vorzutragen konnte mir nicht in den Sinn kommen. Vielmehr hatte mein Vortrag die Absicht, der symbolischen Bedeutung der Mythe von Oedipus und der dramatischen Entwickelung der Tragödie gemäfs nachzuweisen, dass es des Dichters Zweck sei, in jener Rede ein Bild von dem inneren Zustande eines Gemüthes zu entwerfen, welches gegen göttliche Einwirkungen thatsächlich verschlossen bei Verachtung der heiligen Gebräuche der Griechen und in Unbufsfertigkeit nach verübtem Morde den inneren Halt verloren hat, und dass hier um so weniger eine logisch bündige Rede erwartet werden könne, als bereits eine durch das Orakel angeregte Reaction einer providentiellen Weltordnung gegen dasselbe zu wirken begonnen habe. Demnach sei jene Rede das erste Moment, in welchem Oedipus dem tieferblickenden Auge besonders in den Ana-

koluthen, deren tief dramatische Bedeutung ich nachgewiesen habe, wie in der Verkennung der Tragweite der eigenen Worte sich selbst enthülle, worauf dann Teiresias, was zu entwickeln ich unterliefs, die Vergehen des Oedipus direct ausspricht, Kreon sie nicht widerlegt, Iokaste und Oedipus sie unzweifelhaft machen und zuletzt als reale Zeugen die beiden Hirten die Enthüllung der aus Gottentfremdung hervorgegangenen Verirrungen thatsächlich vollenden. Ferner wünschte ich die über jene Rede entstandene Controverse dadurch zu beseitigen, dass ein über derselben liegender Standpunkt von meinem Vortrage genommen wurde und zwar ein solcher, welchem sich die bisherigen an und für sich wohlberechtigten Ansichten unterordnen liefsen. Es wurde demnach der Mangel an logischer Ordnung, welcher der Anakoluthe wegen nicht zu leugnen ist, eingeräumt, aber gezeigt, dass derselbe nothwendig sei; andererseits jedoch erwiesen, dass die Rede vom Dichter formell und materiell mit grofser Kunst entworfen, fast antistrophisch gegliedert und selbst eine kunstreiche Stichomythie beobachtet worden ist, so dass eine Umstellung der Verse den schönen Organismus zerstören würde.

Mein Vortrag ist zwar in den Verhandlungen der Phil. Vers. in extenso abgedruckt; doch da dieselben wohl vielen Philologen nicht zu Gesichte kommen, welche sich gleichwohl für die Sache interessiren, so bitte ich, Sie wollen die Güte haben Ihre Mittheilung in Ihrer Zeitschrift nach obigem zu rectificiren."

Wir tragen kein Bedenken, dem Hrn. Verf. zu willfahren und durch Mittheilung seines Briefes unsern Lesern von dem Inhalte des fraglichen Vortrages eine vollständigere Vorstellung zu geben. Den Ausdruck „rectificiren" dürfen wir ablehnen, da die specielleren Angaben des Hrn. Vfs. vielmehr eine Bestätigung sind für den in präcisester Kürze gehaltenen allgemeinen Ausdruck unsres Herrn Berichterstatters. — Nicht ohne Interesse ist es übrigens, dass das wie es scheint von dem Hrn. Verf. perhorrescirte Wort „Gemüthsaufregung" sich ebenso in dem umfassenden, auf stenographischen Aufzeichnungen beruhenden Berichte des Prof. v. Karajan in der österreichischen Gymnasialzeitschrift, 1869 Heft II und III S. 212 findet: „Der Redner ging hierbei von dem Standpunkte aus, dass Sophokles in dieser Rede, die wegen ihres wirklichen oder scheinbaren Mangels an Zusammenhang, wegen ihrer unklaren, dunklen, auch wohl corrupten Stellen Gegenstand lebhafter und vielfacher Discussion geworden ist, beabsichtigt hat, ein aus dem Leben gegriffenes, anschauliches Bild von dem psychologischen Zustande, von der Gemüthsaufregung des Oedipus gerade in dieser speciellen Situation zu geben." — d. Red.

SCHUL- UND PERSONALNOTIZEN.

Zum Andenken an Director A. F. Krech.

Die Bedeutung, welche das Leben und Wirken des am 12. Mai d. J. verstorbenen Gymnasialdirectors Krech nicht nur für die hiesige Schulwelt, sondern auch für weitere Kreise von Schulmännern und Freunden gehabt hat, macht es uns zur Pflicht, unseren Lesern ein möglichst vollständiges Lebensbild des unerwartet mitten aus einer reichen Thätigkeit geschiedenen hochverdienten Mannes zu geben. Wir entnehmen dasselbe der Rede, welche Herr Prof. Dr. Runge am 12. Juni d. J. bei der zum Gedächtnis des Verstorbenen im Friedrichs-Gymnasium veranstalteten Feier gehalten und deren Benutzung er uns mit dankenswerther Bereitwilligkeit gestattet hat.

Adolf Ferdinand Krech wurde geboren am 13. Juni 1803 zu Oschatz im Königreich Sachsen, wo sein Vater das Gewerbe eines Buchdruckers betrieb. Noch in früher Jugend übersiedelte er mit seinen Eltern zuerst nach Meifsen, dann nach Breslau, wo er am Gymnasium zu St. Maria-Magdalena seine erste wissenschaftliche Ausbildung erhielt. Einen unverlöschlichen Eindruck machte auf ihn die grofsartige und begeisterte Erhebung des preufsischen Volkes zur Befreiung des Vaterlandes von fremder, schmachvoller Knechtschaft und er sog schon als Knabe aus ihr die sein ganzes späteres Leben erfüllende hohe und mächtige Begeisterung für den Ruhm und die Gröfse unseres engeren und weiteren deutschen Vaterlandes. Sein anspruchsloses, geräuschloses, von tiefem, innerlichem, sittlichem Ernst erfüllten Wesen, sein eifriges Streben, dabei sein munterer und heiterer Sinn machten ihn nicht blofs seinen Mitschülern lieb und werth und wurden die Veranlassung zur Knüpfung der innigsten und dauerndsten Freundschaftsbande, die festhielten, bis der Tod sie löste, — auch die Herzen seiner Lehrer gewann er sich durch die vorzüglichen Eigenschaften seines Geistes und Herzens in dem Grade, dass einer derselben sich des durch äufsere Glücksgüter eben nicht begünstigten Knaben annahm und ihm die Laufbahn eröffnete, zu welcher Anlagen und innerer Trieb ihn befähigten und drängten. Dieser wackere Mann, dem unser Krech bis an sein Lebensende die treueste Anhänglichkeit bewahrt und die dankbarste, kindliche Verehrung gewidmet, dem er selbst in dem kurzen in seinem ersten Programm der Dorotheenstädtischen Realschule enthaltenen Abriss seines Lebens ein dauerndes Denkmal gesetzt hat, — er verdient es, dass auch an dieser Stelle hier sein Name nicht fehle, der in mehr als einer Beziehung von dem Heimgegangenen als sein wahrhaft väterlicher Freund und gröfster Wohlthäter mit frommem Herzen verehrt wurde. Oberlehrer Dr. Linge, über dessen irdische Hülle längst das Grab sich geschlossen, nahm den Knaben zu sich in sein Haus und unter seiner vortrefflichen Leitung, unter dem steten Vorbild der reinsten Herzensgüte, neben innerer sittlicher Strenge, entwickelten sich die schönen Anlagen des Knaben zu herrlichem Gedeihen. Mit ihm, der im Jahre 1819 zum Director des neu gegründeten Gymnasiums zu Ratibor berufen wurde und später die Leitung des Gymnasiums zu Hirschberg übernahm, siedelte er nach dieser Stadt über und verliefs die Anstalt am 31. März 1822 als erster Primus om-

nium mit einem Zeugnis, welches sich ebenso rühmlich über seinen Charakter, über sein Verhältnis zu Lehrern und Mitschülern, als über seine wissenschaftlichen Bestrebungen und Befähigungen aussprach. Er bezog die Universität Breslau und widmete sich dem Studium der alten Sprachen und Geschichte, welche seine Neigung auf der Schule schon in besonderem Grade angezogen hatte, so dass er sich da bereits mit einem gründlichen Quellenstudium, namentlich der alten Geschichte beschäftigt hatte. Diese Zeit, in welcher der frisch und kräftig aufstrebende Geist des Jünglings aus den Vorhallen der Wissenschaft eintrat in das innerste Heiligthum derselben, wo der Drang nach Wissen und Erkenntnis, welcher die jugendliche Brust hob, volle Befriedigung erhielt in den lebensfrischen Vorträgen der noch von einer, erst wenige Jahre dahinter liegenden, grofsen Zeit erfüllten Lehrer, wo die auf der Schule schon angeknüpften freundschaftlichen Verbindungen, getragen und gehoben von den Ideen, welche das drückende Joch der Fremdherrschaft gebrochen und das Vaterland aus Schutt und Trümmern zu erneutem Glanze wiedergeboren hatten, sich immer enger und enger zu dauernden knüpften, — das war, wie er oftmal geäufsert und wie aus vielen einzelnen Zügen seines späteren Lebens zu erkennen war, nicht blofs eine bedeutungsvolle Zeit für seine gesammte Geistes- und Charakterbildung, sie war ihm die Poesie seines Lebens geworden, in deren Erinnerung er gern schwelgte und aus der er, wie aus einem Lebensborn immer wieder neue, frische Nahrung schöpfte. Aber, wie viele treffliche Jünglinge, in denen die Begeisterung der grofsen Zeit der Freiheitskriege noch loderte und die Ideen fortlebten, die sie geschaffen, und die zu bewahren und dereinst im Leben zum Ausdruck zu bringen sie sich vereinigt hatten, durch eine ängstliche Verkennung ihrer reinsten Absichten und Zwecke Verfolgung, ja selbst jahrelange Kerkerhaft zu erdulden hatten, so traf auch unsern Kreck das Geschick, sich von seinem lieben Breslau trennen und den Wanderstab nach Berlin setzen zu müssen, freilich nicht ahnend, welchen Wendepunkt seines Lebens die Güte der Vorsehung ihm hierin gesetzt und welcher Kreis ihm hier für seine Thätigkeit angewiesen werden sollte. Michaelis 1824 bezog er die hiesige Universität und setzte seine Studien unter Männern wie Bœckh, Hegel, Schleiermacher, Friedr. v. Raumer u. a. hier fort. Im Jahre 1826 legte er seine Prüfung vor der wissenschaftlichen Prüfungs-Commission ab, trat darauf in die Familie des Grafen v. Schwerin, eines Nachkommen des Helden von Prag, als Hauslehrer über und knüpfte hier das Band, welches einige Jahre später ihn für immer auf das engste mit demselben vereinigen sollte. Zu Ostern des Jahres 1829 trat er als Candidatus probandus in das Köllnische Realgymnasium ein und wurde zu Ostern des Jahres 1833 zum vierten Oberlehrer dieser Anstalt von dem hiesigen Magistrat berufen. Der Beginn seiner öffentlichen Lehrthätigkeit fiel somit in eine für die Entwickelung des Schulunterrichts bedeutende Epoche. Er sagt von derselben selbst in einer seiner späteren Programmschriften[1]: „Als die durch fremdländische Knechtschaft herbeigeführten Trübsale der Zeit es hatten erkennen lassen, dass nur in einer allgemeinen geistigen Erhebung des Volkes die Rettung des Vaterlandes zu suchen sei, da wurde auch die Meinung schwankend, dass es hinreichend sei, die Stände der Bevorzugten und Beamten mit dem Interesse des Staats zu verbinden; an ihre Stelle trat die Ueberzeugung, dass der Staat

[1]) Programm der Dorotheenstädtischen höheren Stadtschule von 1848.

allein bestehe, dessen Bürger ein klares Bewusstsein davon in sich trügen, dass sie nicht todte und willenlose, sondern lebendige und selbständige Glieder eines grofsen Ganzen seien; dass dies aber auf keinem anderen Wege erreicht werden könne, als auf dem der Verbreitung der Bildung in die weiten Kreise des Volks." „Dazu aber hatte sich immer mehr der Gedanke Bahn gebrochen, dass (so sagt er in einer anderen Schrift aus dem Jahre 1836[1]), wie hoch auch das Studium des classischen Alterthums als Bildungsmittel für den menschlichen Geist geschätzt werden müsse, doch nicht minder bedeutend der Einfluss sei, den die Kunde der Natur auf Urtheil und Gemüth ausübt, auf jenes, indem sie gewöhnt, das alltägliche wie das aufserordentliche mit unbefangenem Blick zu prüfen und sich von der besonderen Erscheinung zum allgemeinen Gesetz zu erheben, auf dieses, indem sie die Vorstellung erfüllt mit dem Bilde einer allgemeinen Ordnung, die ewig sich erhält, indem der einzelne dem Ganzen sich unterordnet." Auch hier, wie in so vielen anderen Dingen war die Hauptstadt Preufsens dem ganzen Lande mit ihrem Beispiel vorangegangen, indem unter ihrem damaligen Ober-Bürgermeister v. Bärensprung nicht allein das als Annex mit dem Berlinischen Gymnasium zum grauen Kloster verbundene alte Köllnische Gymnasium als Real-Gymnasium reconstituirt, sondern auch behufs der geistigen Hebung der gewerbtreibenden Classen des Volkes die Friedrichs-Werdersche Gewerbeschule begründet wurde, der bald darauf in verschiedenen Theilen der Stadt die Gründung höherer Stadtschulen, jetzt Realschulen genannt, nachfolgte.

Rasch hob sich das Köllnische Real-Gymnasium unter seinem durch humane wie durch wissenschaftliche Bildung gleich ausgezeichneten Führer und unter Lehrern, wie v. Klöden, Wöhler, Burmeister, Köhler, Herter, Strehlke, A. Seebeck, A. Benary, Kramer, Holzapfel und andern, welche wegen ihrer hervorragenden Leistungen auf wissenschaftlichem wie auf pädagogischem Gebiet theils zu Directoren höherer Unterrichtsanstalten befördert wurden, theils akademische Lehrstühle einnahmen und noch einnehmen. Die neue Anstalt stieg schnell in der Gunst und in dem Vertrauen des Publicums, so dass ihr aus entlegenen Provinzen unseres Vaterlandes selbst Zöglinge zuströmten und Söhne alter gefürsteter Geschlechter hier ihre Ausbildung suchten. Der Eintritt in diese Anstalt und in ein solches Lehrercollegium war für unseren Krech und seine ganze fernere Laufbahn bestimmend und bedeutungsvoll; — bestimmend, weil er bei aller Anerkennung und Würdigung des hohen Werthes, welcher die Beschäftigung mit den classischen Sprachen für die Jugendbildung hat, doch andererseits die bildenden Elemente kennen lernte, welche ein eingehendes Studium der Mathematik und Naturwissenschaften und die Kenntnis der neueren Sprachen für die allgemeine menschliche Bildung besitzen; — bedeutungsvoll, weil er in einen Kreis von Amtsgenossen eingetreten war, die in dem vollen Bewusstsein der hohen Aufgabe und ihres Ziels mit einander und in einander auf dasselbe hin arbeiteten in gegenseitigem Wetteifer, sich überall stützend und fördernd.

Durchdrungen von dem vollen Ernst und der hohen Wichtigheit der Aufgabe, die er sich gestellt, mitzuwirken an der geistigen und sittlichen Heranbildung des jüngeren Geschlechts, übernahm er seine Stellung und legte in

---

[1]) Zur Vertheidigung der Gymnasien gegen Dr. Lorinser 1836. Von A. Benary, A. Krech und A. Seebeck.

dieselbe hinein die ganze Wucht seiner energischen Persönlichkeit. Es war ihm nicht genug, dass die Schule ihre Zöglinge mit Kenntnissen ausrüste und ihre Befähigungen nach möglichst vielen Seiten hin erwecke und ausbilde, — „es ist die Aufgabe der Schule (so sagt er selber [1]) mit den Worten eines erprobten Schulmannes), in dem Herzen der Knaben und Jünglinge, die dereinst als Männer in das Gewühl des öffentlichen Lebens hinaustreten und mit ihrem Geist es theils erhalten, theils auch bessern und fördern sollen, früh genug solche Gedanken zu pflanzen, zu pflegen und fest Wurzel fassen zu lassen, welche den Werth des geistigen Lebens neben und über dem leiblichen Leben mit gehöriger Einsicht erkennen und mit freudiger Ueberzeugung anerkennen, Gesinnungen, mit denen sie feststehen gegen den Andrang des Gemeinen, dessen es nach einem ewigen Naturgesetz aller Orten gibt und geben wird, auf dass das Höhere stets den Sieg davon trage über das Niedere, das Bessere über das Schlechtere.“ Hierzu mitzuwirken ward ihm vorzügliche Gelegenheit geboten in dem geschichtlichen und deutschen Unterricht in der Prima, der ihm nebst griechischem und lateinischem Unterricht in den mittleren Classen zunächst übertragen worden war. Ausgerüstet mit den trefflichsten und hervorragendsten Anlagen für seinen Beruf, bei immer frischer Anregung und regem Wetteifer in dem ihm aufs innigste befreundeten collegialischen Kreise, wie er dies selber dankbar anerkennt, bildete er sich in kurzer Zeit zu einem Pädagogen ersten Ranges heran. Wie er selbst in vielen seiner Amtsgenossen ein Vorbild sah, so blickten alle auf ihn, und wer das Glück hatte als jüngerer Lehrer damals jenem Kreise anzugehören, der weiss, wieviel er von ihm gelernt und wieviel er ihm zu danken hat. Am allermeisten aber haben ihm seine Schüler stets ein dankbares Andenken bewahrt, die er, obschon sie in strenger Zucht haltend, doch immer mit väterlicher Liebe umfasste. Wie kein anderer wusste er den Ton anzuschlagen, mit dem er auch die verstocktesten Herzen halsstarriger, widerstrebender Elemente zu erweichen und auf den Weg des Bessern zu bringen wusste, bei aller Strenge die väterliche Milde herauskehrend, bei Strafen stets Versöhnlichkeit, bei den ernstesten Rügen doch immer Schonung des jugendlichen Ehrgefühls. Das war es eben, was neben seiner ausgezeichneten Lehrfähigkeit aufser der Frische und Lebendigkeit, mit der er die Jugend zu elektrisiren wusste, ihm die Seele des Knaben gewann, die nie wieder von ihm liefs.

Seine ausgezeichnete Wirksamkeit erfreute sich aber auch der ehrenvollsten Anerkennungen. Kaum zum Oberlehrer berufen, ernannte ihn anfangs des Jahres 1834 die Berlinische Gesellschaft für deutsche Sprache zu ihrem Ehrenmitgliede und bereits im Jahre 1839 verlieh ihm ein hohes Ministerium den Titel Professor; Ostern 1847 ward er nach dem unerwartet frühzeitig erfolgtem Tode des Directors Zinnow zum Director der damaligen Dorotheenstädtischen höheren Stadtschule seitens der hiesigen städtischen Behörden berufen, und dadurch seine amtliche Wirksamkeit in eine noch weitere und umfassendere Bahn geleitet. Diese Anstalt verdankt seiner umsichtigen Leitung nicht minder ihre Blüthe, wenn schon bei den geringen Gerechtsamen, welche das Abiturientenzeugnis ertheilte, die Schulen dieser Kategorie nicht zu der erfreulichen Entwickelung gedeihen konnten, zu welcher sie unter den

[1]) Antrittsrede 1847 12. April.
[2]) Programm 1847. Antrittsrede.

Zeitverhältnissen, denen sie ihr Entstehen verdankten, und bei der wohlwollenden Pflege, deren sie sich seitens der städtischen Behörden erfreuten, berufen schienen. Da erregten die Bewegungen des Jahres 1848 für die Entwickelung dieser Anstalten, sowie für das gesammte Schulwesen neue Hoffnungen, die sich zu verwirklichen schienen, als behufs der Vorbereitung eines neuen Unterrichtsgesetzes im Jahre 1849 seitens der höchsten Staatsbehörde eine allgemeine Landes-Schulconferenz nach Berlin berufen wurde, deren Mitglieder aus der freien Wahl der Lehrercollegien hervorgegangen waren. Bei dem hohen Ansehen und der allgemeinen persönlichen Beliebtheit, in welcher Krech bei der gesammten Lehrerwelt unserer Vaterstadt stand, war es nicht zu verwundern, wenn eine bedeutende Majorität der Stimmen sich auf ihn richtete, und er unterzog sich dieser ehrenden und hohen Aufgabe mit aller der Begeisterung, die er für die Sache im Herzen trug, und mit der vollen That- und Schnellkraft seines regen in alle Verhältnisse sich findenden und orientirenden Geistes. Konnte auch das Resultat bei dem Wechsel der Persönlichkeiten in den maſsgebenden Kreisen nicht vollständig zu einem gedeihlichen Ende geführt, namentlich nicht die gleiche Berechtigung der Realschule mit dem Gymnasium hinsichtlich der Entlassungsprüfungen erreicht werden, so hatten diese Verhandlungen doch dazu gedient, sich über Zwecke und Ziele der beiderseitigen höheren Unterrichtsanstalten in's klare Licht zu setzen und die Vorurtheile, die bei Männern streng philologischer Richtung immer noch gegen die Realschule herrschten und an maſsgebender Stelle zur Geltung gebracht wurden, zu beseitigen. Man hatte einsehen lernen, dass die Realschule keine bloſse Fachschule sei, dass sie vielmehr ihren Schülern eine ähnliche allgemeine Ausbildung mitgebe, wie die Gymnasien den ihrigen, d. h. dass sie dem Geist dieselbe Gewandtheit verleihe, welche sie befähigt in ihrem späteren Leben die verschiedenartigsten Gegenstände in sich aufzunehmen, sie zu verarbeiten und ihrer mächtig zu werden. Das Realschulwesen hatte somit einen neuen Impuls bekommen, und als die städtischen Behörden den Plan fassten, in der Friedrich-Wilhelmstadt eine neue höhere Lehranstalt zu begründen, da wurde zugleich beschlossen, dieser neuen Anstalt eine neue Organisation zu geben, in der Art, dass aus einer Vorschule und Mittelschule, wie aus gemeinsamem Stamme, sich Gymnasium und Realschule abzweigen sollten, um so den Schülern volle Gelegenheit zu geben, ihrer Neigung und ihren Fähigkeiten gemäſs ihre Wahl zu treffen, ohne zu dem immerhin misslichen Auskunftsmittel eines Wechsels der Anstalt greifen zu müssen. Mit der Leitung dieser neuen Anstalt wurde derjenige betraut, obschon erst nach der vollendeten Organisation derselben die Bestätigung seitens der Königlichen Behörden erfolgte, den wir noch bis vor wenigen Wochen an ihrer Spitze zu sehen gewohnt waren. Die Leitung einer Anstalt von solchem Umfange verlangte fürwahr erprobte Erfahrung und Umsicht, einen ebenso starken Geist wie kräftigen Körper und die ganze und volle Hingabe an die Sache, Anforderungen, denen der Heimgegangene in vollstem Maſse zu entsprechen vermochte.

Es kann hier nicht der Ort sein zu untersuchen, inwieweit die der neu gegründeten Anstalt zu Grunde liegende Idee sich praktisch verwirklichen lieſs; so viel steht fest, dass der ursprüngliche Plan heute ziemlich verwischt ist, wo der gemeinsame Unterbau mit Quinta bereits sein Ende erreicht. Aber nichts desto weniger hob sich dieselbe unter Krechs einsichtsvoller Leitung zu einer solchen Frequenz, dass die Räume nicht ausreichten, die Schüler

unterzubringen, die ihr zugeführt wurden, und wir es bedauern mussten, vieler Eltern Wunsch unerfüllt zu sehen. Die allgemeine Verehrung und Hochachtung, die Liebe und das Vertrauen, welches sich der Verstorbene während seiner Amtsführung als Director unserer Anstalt bei den Eltern unserer Jugend erworben hat, sie sind zu offenkundig, als dass ich nöthig hätte, die Quelle derselben besonders nachzuweisen. Sie waren die natürliche Frucht seiner eigenen Liebe und Hingabe für die ihm anvertraute Jugend, die ihn auch zum gesuchten Rathgeber für die Eltern machte, wo es sich um das Wohl ihrer Kinder handelte. Alle wussten, dass in ihm ein warmes Herz für die Jugend schlug, dass er gern für sie arbeitete und in ihrem Wohl allein seine eigene Befriedigung fand. Eröffnet wurde die neue Anstalt unter dem Namen Friedrich-Wilhelmstädtische höhere Lehranstalt am 11. April 1850 mit 143 Schülern, erhielt bei ihrer weiteren umfangreichen Entwickelung im Mai 1856 mit der Allerhöchsten Genehmigung Sr. Majestät des Königs Friedrich Wilhelm IV. den Namen: Friedrichs-Gymnasium und Realschule. Jetzt zählt dieselbe 1014 Schüler in 24 Classen, nachdem seit ihrem Bestehen bis jetzt 3789 Schüler überhaupt aufgenommen worden sind. Von diesen haben dieselbe 203 mit dem Zeugnis der Reife verlassen, und zwar 153 von dem Gymnasium und 50 von der Realschule, von denen allerdings 7 der Dorotheenstädtischen Realschule zugerechnet werden müssen, deren obere Classen 1854 nach der neu gegründeten Anstalt übersiedelten. Unterrichtet haben während dieses Zeitraums an der Anstalt aufser vielen Hilfslehrern und Schulamts-Candidaten, die ihre erste pädagogische Ausbildung hier erhielten, im ganzen und aufser dem Director, 54 ordentliche Lehrer; von diesen sind bereits 8 verstorben, 2 zu Directoren von Gymnasien, 2 zu Rectoren und 8 in höhere Lehrerstellen an anderen höheren Unterrichtsanstalten berufen; 3 legten aus verschiedenen Gründen ihr Amt nieder. Alle aber, Schüler wie Lehrer, welche der Anstalt angehört haben, wissen und erkennen es dankbar an, was ihnen der langjährige Leiter derselben gewesen, und dieses innige Gefühl der Dankbarkeit bildet noch heute das Band, welches sie an die Anstalt fesselt. Die hohen Verdienste des Directors um die gedeihliche Entwickelung dieser in grofsartigem Mafsstabe angelegten Anstalt erfreuten sich der Allerhöchsten Anerkennung Sr. Majestät des Königs, in dessen Namen Se. Königliche Hoheit der damalige Prinz-Regent demselben den rothen Adlerorden 4. Classe im Jahre 1860 zu verleihen geruhte.

Von dem Gedanken durchdrungen, der Lehrer müsse ganz der Schule leben, seine Thätigkeit ganz in der Schule aufgehen, und seiner besonderen Neigung folgend, welche die praktische Seite des von ihm gewählten Berufs in's Auge gefasst hatte, fühlte er keinen besonderen Beruf, die Resultate seines Denkens und Forschens durch gröfsere, umfangreichere schriftstellerische Arbeiten in die Welt hinauszutragen, obschon die Proben, die er gelegentlich davon abgelegt, bekunden, dass er, wie auf dem praktischen Gebiet, so auch hier aufserordentliches zu leisten vermochte. Wie ihm die Geschichte, mit derem Studium er sich vorzugsweise beschäftigt hatte, nicht ein blofses Wissen von Thatsachen und Zahlen war, sondern Leben, das er in scharfen Zügen, in lebenskräftigen Gestalten und frischen Farben der Jugend aufzurollen verstand, — so hatte alles Wissen für ihn nur Werth, wenn es sich auf das innigste mit dem praktischen Leben verband und in dasselbe fördernd und gestaltend eingriff. Lehrer durch und durch lernte er, um zu

lehren, galt ihm das gesprochene, den ganzen Zauber der Ursprünglichkeit an sich tragende und darum das Gemüth vorzugsweise fesselnde und begeisternde Wort mehr als der geschriebene Buchstabe. Diesem seinem ganzen Wesen entsprach auch seine schriftstellerische Thätigkeit, die sich vorzugsweise auf praktische Gebiete, namentlich auf eine gründliche Erörterung und Beleuchtung von Zeitfragen in dem Gebiete der Schule und des Unterrichts erstreckte. Es ist hier vor allem zu nennen die 1836 mit A. Benary und A. Seebeck in Gemeinschaft verfasste Schrift zur Vertheidigung der Gymnasien gegen die Beschuldigungen und Anträge des Regierungs-Medicinalraths Dr. Lorinser, in welcher Zug um Zug Krech in dem von ihm bearbeiteten Theil erkannt wird, und zwei kleine Abhandlungen in den Jahresberichten der damaligen Dorotheenstädtischen höheren Stadtschule aus den Jahren 1847—1848, erstere Andeutungen, letztere Gelegentliche Gedanken betitelt. Diese bescheiden so genannten gelegentlichen Gedanken, vor mehr als zwei Decennien mitten in die Bewegungen jener erregten Zeit hinein gestellt, sie sind dieselben, welche heute noch ihrer Erledigung harren und die Gemüther bewegen. Die Frage, ob die Schule der Aufsicht der Kirche zu entheben und lediglich Anstalt des Staates werde, die Forderung der Freiheit des Unterrichts, sie sind von ihm auf das gründlichste erörtert und überall ist von ihm nachgewiesen, worin die Gerechtigkeit der Forderung einerseits besteht, andererseits aber warnt er auch vor den Gefahren, welche die einseitige Auffassung dieser Fragen und die rücksichtslose Beseitigung alter bewährter Einrichtungen mit sich führt. Aus jeder Zeile tritt uns sein durch die Geschichte belehrter und geklärter Geist entgegen, der überall da, wo in dem Bestehenden wahrhaft dauerndes erkannt wird, dasselbe erhalten wissen will, wo es aber einer den Bedürfnissen der Zeit, ihrer Bildung und ihren Ansprüchen nicht mehr genügenden Form gilt, dem Fortschritt das volle Recht zuerkennt, dieselbe zu zerbrechen und neues an die Stelle zu setzen. Wie er das erstere mit heiliger Pietät zu erhalten bemüht ist, so kämpft er aber auch, wo er die Nothwendigkeit der Reform erkannt hat, mit dem ganzen Mannesmuth und mit der Festigkeit seines durch Treue gegen sich selbst gestählten Charakters für die von ihm vertretene Sache. Aufser diesen das Wesen der Schule und des Unterrichts betreffenden Schriften hatte er in den Programmen des Köllnischen Realgymnasiums vom Jahre 1835 und 1841 Proben seiner historischen Darstellungsgabe geliefert, in welchen er zwei bedeutende Männer in kurzen aber scharfen Zügen in lebensvollem Bilde zeichnet. In ersterem Johann Joachim Winckelmann, in letzterem in einer Rede, welche er am 31. Mai 1840 zur hundertjährigen Feier der Thronbesteigung Friedrichs des Grofsen gehalten hatte, den grofsen Heldenkönig selbst. Die erstere Schrift, besonders abgefasst zur hundertjährigen Feier des Tages, an welchem Winckelmann als Schüler in das Köllnische Gymnasium aufgenommen wurde, erwarb ihm eine ehrende Anerkennung in Varnhagens vermischten Schriften[1]), durch welche ihm ein dauerndes Denkmal gesetzt ist. Eine so hervorragende Persönlichkeit wie Winckelmann, die durch Goethe bereits eine meisterhafte Darstellung gefunden hatte, anderer nicht zu gedenken, die durch Herausgabe seiner Werke sich einen unsterblichen Namen gemacht haben, liefs es für einen jungen Gelehrten fast bedenklich erscheinen, sich nach solchen Vorgängern

---

[1]) Bd. 2 S. 423.

an eine so grofse Aufgabe zu machen. Aber er löste sie in so hervorragender Weise, dass Varnhagen von ihm sagt: „Dem Herrn Verfasser sind Goethes Ansichten und Aussprüche wohl bekannt und in hohem Werthe; es ist kein geringes Lob für die seinigen, dass sie neben so grofsem und vollendetem ein selbstständiges Verdienst gar wohl behaupten können."

Sein reformatorischer Geist, der, wie er alles bekämpfte was der geschichtlichen Fortentwickelung menschlicher Bildung sich entgegenstellte, für alles wahrhaft dauernde aber eine heilige Pietät in sich trug, liefs ihn lebendigen Antheil nehmen an allen Fragen auf kirchlichem und staatlichem Gebiet, und das feste Vertrauen und die Hoffnung auf den endlichen Sieg alles wahrhaft guten liefs ihn nie verzweifeln, auch wenn der Horizont durch finstere Wolkenmassen verdüstert schien. Mit voller Freudigkeit schaute er in die Zukunft, beruhigte, beschwichtigte und tröstete die ängstlichen und zaghaften Gemüther; nur das empfand er schmerzlich, und manche Stunde seines Lebens ward ihm, wenn auch vorübergehend, dadurch verbittert, wenn er seine reinsten Absichten verkannt und misverstanden sehen musste. Wie er für die Schule das Heil nicht vom Staate, aber auch nicht von der Kirche erwartete, vielmehr sie von der Gemeinde, der sie ihren Ursprung verdankt, getragen wissen wollte, so erwartete er das Heil der Kirche weder von einer staatlichen noch von einer hierarchischen Bevormundung kirchlicher Behörden. Die Kirche sollte sich ihm, wie der Staat von unten her aus der Communé, aus der Gemeinde aufbauen. Darum widmete er demjenigen Institut, in welchem sich die freien Gemeindeglieder der evangelischen Christenheit aller Bekenntnisse zu gemeinsamem Liebeswerk zusammengefunden hatten, dem Gustav-Adolfsverein, einen grofsen Theil seiner ihm durch seine Berufsthätigkeit nur kurz zugemessenen freien Zeit. In ihm sah er, bei aller äufseren Zerrissenheit und bei dem Mangel an einheitlicher Gliederung, ein Lebenszeichen von dem alle evangelischen Christen belebenden Bewusstsein innerer Zusammengehörigkeit. Durch die Wahl der Mitglieder an die Spitze des Localvereins in unserer Hauptstadt und des Hauptvereins der Provinz Brandenburg gestellt, war er viele Jahre hindurch der Vertreter derselben auf den grofsen Versammlungen des deutschen Centralvereins. Diese Versammlungen, in denen er bei aller Verschiedenheit der Glaubensansichten, die evangelischen Christen in der Liebe, die über alles geht, vereinigt sah, hoben und stärkten den echt evangelischen Sinn, von dem sein Innerstes erfüllt war. In der Liebe zu Gott und zur Menschheit war er ein echter Jünger des Herrn, diese Liebe, das Fundament seines Glaubens, die reine Quelle, aus der sein christlich frommer Sinn Leben schöpfte. Darum seine hohe Begeisterung für den Verein, in welchem er über allen confessionellen Hader hinweg die evangelischen Christen sich zu den Füfsen ihres Herrn und Heilandes die Liebeshand reichen sah.

Diese heilige, echt evangelische Liebe, welche ihn Nachsicht mit den Fehlern und Schwächen anderer üben lehrte, und die Strenge, die er gegen sich selbst übte, bildeten den innersten Kern und den Grundton seines Charakters und verliehen ihm eine Sicherheit und Festigkeit, die ihn, in welcher Lage des Lebens es auch gewesen sein mag, jeder Schwankung überhob, ihn überall mit Leichtigkeit das Rechte finden liefs und ihm in den heftigsten Stürmen, von denen sein Leben nicht verschont blieb, einen sichern und festen Halt gewährte. Jeder, der mit ihm in Berührung kam, sei es in amtlichem oder freundschaftlichem und geselligem Verkehr, fühlte sich unwillkürlich zu

ihm hingezogen. Seine herzgewinnende Freundlichkeit, Leutseligkeit und Bescheidenheit, welche der reinste Ausdruck seiner eigensten, innersten Natur waren, seine Bereitwilligkeit immer zu dienen, zu helfen und zu fördern, wo und wie er nur konnte, dabei seine Einfachheit und Anspruchslosigkeit, seine ungetrübte Heiterkeit in geselligen Kreisen, machten ihn nicht blofs bei denen, die Gott ihm als die nächsten anvertraut hatte, bei seiner Familie, seinen Collegen, seinen Schülern, auch bei den Eltern unserer Zöglinge, selbst weit über unsere Vaterstadt hinaus, zu einer so beliebten Persönlichkeit, wie es wenige gegeben hat und geben wird. Was aber musste ein Mann mit so hervorragenden und seltenen Eigenschaften des Charakters seinem eigenen Hause, seiner Familie sein! Alle, die jemals die geheiligte Schwelle seines Hauses betreten haben, sind des Zeuge gewesen, dass hier eine Stätte gegründet war, in welcher alles dasjenige, was den Menschen zu veredeln, zu heiligen und ihm die Wege zu den höchsten Gütern des Lebens zu bahnen vermag, auf das sorgsamste und gewissenhafteste mit Liebe und Treue gehegt und gepflegt wurde. Den Kindern war das Haus ein Heiligthum, in dessen Innerstem auf heiligem Altare die Flamme der reinsten Liebe loderte, denen aber, die das Vertrauen der Eltern demselben zugeführt hatte, ein wahrhaftiges zweites Vaterhaus, das sie stets in dankbarer Liebe verehrten.

Im weiteren geht dann der Redner auf die persönlichen und inneren Familien-Verhältnisse Krechs näher ein und erwähnt namentlich die harten Schicksalsschläge, welche ihn im Laufe der letzten Jahre wiederholt trafen und seine körperliche Kraft allmählich erschütterten, ohne den regen und lebendigen Geist unterdrücken zu können. Am 6. Mai, dem Himmelfahrtstage, befiel ihn eine heftige Lungenentzündung, die nach schnellem Verlaufe seinem Leben an dem oben angegebenen Tage ein Ende machte. Am 15. Mai wurde, nachdem im Hörsale des Gymnasiums eine Trauerfeierlichkeit stattgefunden hatte, seine sterbliche Hülle zu Grabe geleitet.

Zum Andenken an Prof. J. F. Kritz.

Am 21. April d. J. starb zu Erfurt Professor Dr. Justus Friedrich Kritz im 71. Lebensjahre. Seit 1824 war er an dem dortigen Gymnasium mit anerkanntem Erfolge und unter grofser Achtung von Seiten seiner Amtsgenossen und Schüler thätig, bis diese seine unmittelbare Wirksamkeit in den letzten Jahren durch schwere Leiden gestört und endlich ganz gehemmt wurde. Eine kurze Schilderung seines Lebens- und Bildungsganges, sowie eine Würdigung seiner Verdienste und seines trefflichen Charakters hat einer von seinen früheren Schülern in der Thüringer Zeitung (1869 No. 116, Beilage) gegeben. Seine Studien bewegten sich, wie bekannt, vornehmlich auf dem Gebiete der lateinischen Grammatik und Kritik, und mit den römischen Historikern war er in seltenem Mafse vertraut. Wie er sich mit unermüdlicher und immer erneuter Sorgfalt dem Sallust zuwandte, beweist schon die Anzahl der Jahre, welche zwischen seinen verschiedenen Ausgaben liegen. Von der gröfseren ausführlichen erschien der Catilina 1828, der Jugurtha 1834, die Historiarum fragmenta 1853; dann 1856 die kleinere mit der succincta ad notatio versehene Ausgabe, welche neben der von Fabri zu dem besten gehört, was inner-

halb der gegebenen Grenzen geleistet worden ist. Zwischen diese Veröffentlichungen fiel der Velleius 1840; nach ihnen folgte 1859 Taciti Agricola, 1860 die erste und 1864 die zweite Ausgabe von Taciti Germania, beide in derselben Weise bearbeitet wie die kleinere Sallustausgabe. Zu demselben Kreise von Studien gehören auch die meisten der Kritzschen Programmabhandlungen: so 1829 „De C. Sallustii Crispi fragmentis", 1840 „Prolegomena ad novam Velleii Paterc. editionem" (mit einigen Aenderungen in die Ausgabe aufgenommen), 1857 „De glossematis falso Taciti Agricolae imputatis". Eine Ausnahme macht die Abhandlung von 1850: „De codicibus bibliothecae Amplonianae Erfurtensis potioribus; acc. poema saec. XIII ad fabulam vulpinam pertinens, quod poenitentiarius inscribitur, ex cod. Ampl. ed." Endlich möge noch, um kleinere Arbeiten (auch in dieser Zeitschr. Jahrg. 1850) unerwähnt zu lassen, der lateinischen Schulgrammatik gedacht werden, welche auf Rosts Betrieb von Kritz und Fr. Berger als zweiter Theil der „Parallelgrammatik der griech. u. latein. Sprache" verfasst wurde und 1848 erschien, aber freilich, hauptsächlich wegen der starken Anfechtbarkeit der darin angewandten didaktischen Methode, nicht eben grofse Verbreitung gefunden zu haben scheint. — In allen Schriften von Kritz spricht sich neben umfassender Gelehrsamkeit grofse Schärfe und sorgsames Abwägen des Urtheils, vor allem aber unbedingte nicht nach rechts oder links schauende Ehrlichkeit und Wahrheitsliebe deutlich aus. Lob und Anerkennung hat er gefunden, auch Tadel genug erfahren; die grundsätzlichen Gegner aber, wissenschaftliche und — vielleicht — auch persönliche, haben bisweilen im Bewusstsein ihrer vermeintlichen Unfehlbarkeit nicht berücksichtigt, was Kritz (am Schluss seiner Vorrede zu seinem Velleius) von Wyttenbach entlehnt und auch für sich als Grundsatz adoptirt „Neque enim alium uberiorem ex hoc toto litterarum studio fructum capere nos posse iudicamus, quam ut erroribus quotidie et praeiudicatis opinionibus liberemur."

Personalnotizen

(zum Theil aus Stiehls Centralblatt entnommen).

Als ordentliche Lehrer wurden angestellt: a) *an Gymnasien:* Cand. Möller in Altona, Vicar Dr. Spiefs in Weilburg, Kaplan Voigt und Coll. Dr. Büsgen und Ammann in Wiesbaden, Cand. Könnecke in Greifenberg, Sch. C. Dr. Lorenz am Cöln. Gymn. in Berlin, Sch. C. Rothenbücher in Cottbus, Fischer in Schrimm, Quade in Inowraclaw, Scheibe in Merseburg, Dr. Francke in Erfurt, Cand. Meyer in Meldorf, Dr. Prätorius aus Gnesen in Cassel, Hilfsl. Dr. Weidemüller und Dr. Zilch, Dr. Bölke aus Hadamar und L. Braun in Fulda, Dr. Duncker in Hanau, Dr. Giers in Bonn, Dr. Fülles in Düsseldorf, Sch. C. Krohn als Adjunct an d. Ritter-Akademie in Brandenburg.

b) *an Progymnasien:* Dr. Iltgen aus Düsseldorf in Montabaur.

c) *an Realschulen:* Sch. C. Dr. Ulbrich an d. Dorotheenst. Realsch. in Berlin, Dr. Noack in Frankfurt a. d. O., Dr. Richter und Burger an d. Realsch. am Zwinger in Breslau, L. Vogt, L. Dr. Wittich aus Aschersleben u. L. Dr. Hornstein aus Frankfurt a. M. in Cassel, Coll. Schmidt

aus Dillenburg in Wiesbaden, L. Dr. Nabert aus Hannover und L. Dr. Rein an d. Musterschule in Frankfurt a. M., Sch. C. Münnich in Barmen, Dr. Werry in Mühlheim a. d. Ruhr, Dr. Grube an d. Friedrich-Werderschen Gewerbeschule in Berlin.

d) *an höheren Bürgerschulen:* L. Dr. Wangerin aus Posen in der Steinstrafse in Berlin, Coll. Harms in Einbeck, L. Hebgen, L. Pfeiffer aus Herborn und L. Westhofen aus St. Goarshausen in Mosbach-Biebrich.

Verliehen wurde das Prädicat *Professor:* den Oberll. Lehners und Dr. Wiedasch am Lyceum in Hannover.

Befördert zu Oberlehrern: o. L. Marten am Gymn. in Ostrowo, L. Dr. Scharenberg, Kirchhoff und Dr. Schlee am Gymn. in Altona, o. L. Konieckі an d. Realsch. in Berlin, o. L. Dr. Preime an d. Realsch. in Cassel, o. L. H. Lucas am Gymn. in Rheine, o. L. Dr. Leibing an d. Realsch. in Elberfeld.

Versetzt: o. L. Feyerabend aus Tilsit als Oberl. an d. Gymn. in Thorn, Oberl. Dr. Sägert aus Stolp an d. Gymn. in Altona.

Ernannt: Der commiss. Dirigent Dr. Schäfer zum Rector der höheren Bürgersch. in Mosbach-Biebrich.

Berichtigungen.

S. 152 Z. 3 lies: u. F. statt a. F.

S. 157 Z. 19 v. u. lies: gleichschenkliges Dreieck, dessen Schenkel *a* und Grundlinie *b* sind.

S. 160 Z. 19 v. o. lies: u. F. statt a. F.

ERSTE ABTHEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Ueber den Plan zur Errichtung öffentlicher Mittelschulen in Berlin.

Herr Stadtschulrath Dr. Hofmann hat in einer als Manuscript gedruckten Denkschrift „Ueber die Einrichtung öffentlicher Mittelschulen in Berlin. Bericht an den Magistrat u. s. w. (72 S. 4)" die Nachweisung gegeben, dass in Berlin für den Unterricht der Knaben aus dem mittleren Bürgerstande, welche bis zu ihrer Confirmation, d. h. bis zu ihrem 15. Lebensjahre Schulen besuchen, dann aber unmittelbar in ein bürgerliches Gewerbe oder den Handel eintreten, nicht in entsprechender Weise gesorgt ist; der Zweck der Denkschrift ist, die städtischen Behörden Berlins zu bestimmen, dass sie dem bezeichneten Mangel durch Errichtung öffentlicher Mittelschulen abhelfen. Die Ausführung des vom Hrn. Schulrathe gründlich motivirten und bis ins Einzelnste ausgeführten Planes würde für die Interessen der Gymnasien, zunächst Berlins, und insofern der Plan Anerkennung und Ausbreitung gewinnt, für die Gymnasien auch in weiterem Bereiche von erheblichem Einflusse sein. Die Redaction glaubt daher von der ihr vom Herrn Verf. gütigst gegebenen Erlaubnis Gebrauch machen zu sollen, indem sie den Lesern dieser Zeitschrift über den Inhalt der bezeichneten Denkschrift Nachricht gibt.

Die Denkschrift behandelt in ihrem ersten Abschnitte S. 3—14 „Die Nothwendigkeit der Errichtung von Mittelschulen," im zweiten S. 14—27 „die Unterrichtszeit in den Mittelschulen," im dritten S. 27—37 „die Auswahl der Lehrgegenstände," im vierten

S. 37—63 „Unterrichtszeit, Classensystem, Lehrplan,“ endlich im fünften S. 63—72 „die Kosten einer Mittelschule und das Schulgeld.“ Der Inhalt des letzten Abschnittes, für den Entschluss der städtischen Behörden von grofser Wichtigkeit, liegt aufserhalb des Bereiches dieser Zeitschrift; aus den ersten beiden Abschnitten wird es ausreichen die leitenden Gedanken in möglichster Kürze herauszuheben, und dabei von den speciellen Beziehungen auf die localen Verhältnisse und die darüber mitgetheilten werthvollen statistischen Daten möglichst abzusehen; dagegen ist der dritte und vierte, auf die innere Organisation der fraglichen Schulen bezügliche Abschnitt unverkürzt mitzutheilen. Daran möge es mir sodann gestattet sein, einige allgemeine Bemerkungen anzuschliefsen.

Die Gemeindeschulen, bestimmt den Kindern in dem schulpflichtigen Alter vom 6. bis zum 15. Lebensjahre, und zwar den Kindern mittelloser Eltern unentgeltlich, den übrigen für ein sehr mäfsiges Schulgeld Unterricht zu ertheilen, können das Ziel des Unterrichtes, wenn es nicht blofs auf dem Papiere stehen soll, bei weitem nicht so hoch stellen, als die Dauer der Unterrichtszeit an sich betrachtet ermöglichen würde. Bei einem bedeutenden Theile ihrer Schüler stehen die Verhältnisse des elterlichen Hauses der Unterrichtsaufgabe der Schule hinderlich entgegen; der Schulbesuch ist nicht in der erforderlichen Regelmäfsigkeit zu erreichen, der Verkehr im elterlichen Hause unterstützt nicht die bildenden Einwirkungen der Schule, sondern thut ihnen mannigfachen Eintrag. Diese Schulen können in ihrem gegenwärtigen Bestande den Ansprüchen des mittleren Bürgerstandes nicht genügen, der seinen Söhnen bis zum 15. Lebensjahre einen, so weit eben diese Grenze es gestattet, möglichst umfassenden Unterricht zu verschaffen wünscht und dafür nicht nur Kosten zu bestreiten bereit ist, sondern auch durch häusliche Einwirkung den Erfolg des Schulunterrichtes zu unterstützen sucht; auch lassen sich die Gemeindeschulen, da eine Aenderung der angedeuteten thatsächlichen Hemmnisse nicht erwartet werden kann, nicht zu derjenigen Höhe des Unterrichtes erheben, welche der mittlere Bürgerstand für seine Söhne zu beanspruchen volles Recht hat. Die Folge davon ist, dass der mittlere und bemittelte Bürgerstand seine Söhne, die er nach der Confirmation irgend einem bürgerlichen Gewerbe zuzuführen beabsichtigt, für ihre Schulzeit entweder einer Privatschule übergibt, welche umfassenderen Unterricht ertheilt als die Gemeindeschulen, oder sie die unteren und mittleren Classen solcher öffentlichen

Lehranstalten besuchen lässt, welche, wie die Gymnasien oder die Realschulen, in ihrem ganzen Organismus auf eine erheblich längere Dauer der Schulzeit angelegt sind. In keinem von beiden Fällen ist für die Bildung dieses sehr zahlreichen und wichtigen Theiles der bürgerlichen Gesellschaft in dem Maſse gesorgt, als es nach dem Aufwande von Zeit, Kosten und Kräften möglich wäre. Privatanstalten können, bei der unvermeidlichen Rücksichtnahme auf widersprechende und wechselnde Wünsche ihres Publikums, zu einer Festigkeit ihrer Lehreinrichtung schwer gelangen, und können in der Concurrenz mit den öffentlichen Schulen vorzügliche Lehrkräfte nicht leicht gewinnen, noch schwerer auf die Dauer bewahren. Diese Nachtheile finden allerdings dann nicht statt, wenn die Knaben, welche nur bis zu ihrem 15. Lebensjahre einen Schulunterricht zu erwarten haben, für diese Zeit die entsprechenden Classen eines Gymnasiums oder einer Realschule besuchen; aber man darf den Werth der für sie auf diesem Wege erreichten Bildung nicht einfach nach derjenigen Schätzung bemessen wollen, welche man der durch das Gymnasium oder die Realschule in ihrer Vollständigkeit erreichbaren Bildung beimisst. Jede Unterrichtsanstalt, welche ohne die Richtung auf ein specielles Berufsgebiet allgemeine menschliche Bildung sich zur Aufgabe macht, ist, abgesehen von anderen auf ihre Lehreinrichtung einwirkenden Gesichtspunkten, in erster Linie für den gesammten Organismus ihres Unterrichtes abhängig von der Zahl der Jahre, auf welche sie für ihren Unterricht zu rechnen hat. Dieser Voraussetzung entsprechend nimmt sie die Grundlagen des gesammten Unterrichtes in weiterem oder engerem Umfange; es ist nicht bloſs kein Vorwurf, sondern es ist nothwendig, dass in den unteren und mittleren Classen nicht weniges gelernt wird, das seinen Werth und seine Bedeutung erst durch die Verarbeitung auf den höheren Stufen erhält, und es ist geradezu unmöglich, die Lehreinrichtung z. B. eines Gymnasiums so zu treffen, dass sie nicht bloſs für diejenigen Schüler, welche nach Abschluss des ganzen Cursus eine Hochschule besuchen, sondern auch für diejenigen, welche aus Quarta, aus Tertia, aus Secunda in einen praktischen Beruf übertreten, in Auswahl und Ausmaſs der Lehrgegenstände das gerade für diese Schüler Zweckmäſsigste darbiete. Ein Schüler, der aus der Tertia eines Gymnasiums abgeht, hat vieles erlernt, was nur die nothwendige Grundlage eines weiteren Unterrichtes bilden sollte, und was, in dieser Unvollständigkeit wenig oder gar nicht verwendbar, auf das schnellste wieder vergessen wird, so dass der

unmittelbare und der erwartete mittelbare Erfolg dieses Unterrichtes keineswegs der aufgewendeten Zeit und Mühe entspricht. Auf der andern Seite sind für die Gymnasien und die Realschulen diejenigen Schüler, welche nur bis zu den mittleren Classen zu gehen beabsichtigen, ein gar nicht hoch genug anzuschlagendes Hindernis für den Gesammterfolg jener Schulen selbst. Es ist unvermeidlich, dass bei Schülern dieser Kategorie das Interesse für diejenigen Gegenstände, welche einst nicht oder so gut wie nicht zu verwerthen sie sich bewusst sind, um so mehr erlahme, je mehr sie sich ihrem Ziel der Schullaufbahn nähern, und dass dadurch ein Druck auf die Gesammtleistung und die Unterrichtshöhe der gerade durch diese Schüler überfüllten Classen ausgeübt werde. In beiden Richtungen also, im Interesse desjenigen Theiles der Bevölkerung, welcher seinen Söhnen nur bis zu ihrem 15. Lebensjahre allgemeine Schulbildung zuwenden kann, und zur Förderung der Gymnasien und Realschulen durch Beseitigung fremdartiger Einflüsse, ist es dringend wünschenswerth, dass für die bezeichnete Classe von Schülern öffentliche Schulanstalten — sie sind Mittelschulen genannt — errichtet werden. Kleinere Ortschaften, welche für Schulen verschiedener Kategorie und verschiedener Höhe der Aufgabe weder die erforderliche Anzahl von Schülern noch die äufseren Mittel der Herstellung haben würden, sind genöthigt, sich auf eine Art von Schule zu beschränken, und müssen versuchen, wie sie an den Stamm der Einrichtung dieser Schule zugleich die mannigfachen Zweige besonderer Wünsche und Zwecke der verschiedenen Gruppen von Schülern anschliefsen können. Eine Grofsstadt, in welcher jede Kategorie von Schülern durch die ansehnlichsten Zahlen vertreten ist, hat dafür zu sorgen, dass mindestens für jede der hauptsächlichsten und auf das bestimmteste unterschiedenen Kategorien die Bildungsmittel in der für sie zweckmäfsigsten Weise dargeboten werden; wenn die Grofsstadt unvermeidlich der heranwachsenden Jugend unendlich viele Wohlthaten entziehen muss, welche der Kindheit und der Jugend das Erwachsen an einem kleineren Orte und in natürlicheren Verhältnissen zu erzeigen vermag, so soll sie wenigstens auf dem Gebiete des Unterrichtes den ihr eigenthümlichen Vorzug erstreben, den verschiedenen Höhen der Ansprüche und jeder derselben in zweckmäfsigster Weise zu entsprechen. Eine Stadt wie Berlin — und in dem gleichen Falle sind noch mehrere Städte Preufsens — wird also wohl daran thun und eine Pflicht gegen einen wichtigen Theil ihrer Bürgerschaft erfüllen, wenn sie Mittelschulen errichtet, welche in ihrer Lehrein-

richtung nur berechnet auf Schüler bis zum 15. Lebensjahre nicht Vorbereitungsschulen sein sollen für andere Lehranstalten, nicht Verstümmelungen einer auf eine höhere Spitze angelegten Schule, sondern ihren Schülern dasjenige an Kenntnissen und Bildung bieten, was sie in ihrer nachherigen Lebensthätigkeit als allgemeine Voraussetzung am meisten bedürfen und was sich innerhalb jener thatsächlich gezogenen Grenzen zu völliger Aneignung bringen lässt. Diese Schulen lassen allerdings den Eltern, welche dieselben für ihre Söhne benutzen, nicht bis etwa in deren 14. oder 15. Lebensjahr die Wahl eines wesentlich verschiedenen Berufsweges offen; Eltern, welche auf diesen Vortheil einen Werth legen, werden nach wie vor ihre Söhne theils den Realschulen, theils und hauptsächlich den Gymnasien zuführen, und müssen dafür die Nachtheile in Kauf nehmen, die von einer nur theilweisen Benutzung des Gymnasialunterrichtes untrennbar sind. Aber die Anzahl derjenigen Eltern, welche von vornherein entschieden sind, ihre Söhne nach der Einsegnung einem bürgerlichen Berufe zuzuweisen, ist in Berlin so grofs, dass dadurch einer erheblichen Zahl von Mittelschulen die volle Frequenz des Besuches gesichert ist.

Durch das Obige, welches aus dem reichhaltigen ersten Abschnitte der Denkschrift das Wesentlichste herauszuheben sucht, ist die Grundlage für den im folgenden mitzutheilenden dritten und vierten Abschnitt der Denkschrift gegeben. Nur wegen der Bestimmung der Anzahl der täglichen und hiernach der wöchentlichen Lehrstunden ist noch aus dem zweiten Abschnitte ein Punkt zu bezeichnen. Der Herr Verf. ist der Ueberzeugung, dass die localen Verhältnisse Berlins es zur Pflicht machen, den Schulunterricht auf den Vormittag zu beschränken. Die Gründe, welche ihn hierzu bestimmen, sind in derselben Weise, wie in der vorliegenden Denkschrift, bereits früher in dieser Zeitschrift 1868. I. S. 14ff. von ihm dargelegt worden; es genügt daher auf jene Abhandlung zu verweisen. Auf diese Voraussetzung gründet es sich, dass, abgesehen von dem Turnunterrichte in den oberen Classen der Mittelschule, für keine Classe mehr als täglich 5, also wöchentlich 30 Lectionen angesetzt sind. Wo die localen Verhältnisse der Vertheilung der Lehrstunden diese Schranken nicht setzen, ist also eine Vermehrung der Lectionenzahl nicht unbedingt unmöglich; im Interesse der kräftigen Entwickelung der Jugend und des vollen Erfolges des Unterrichtes ist jedenfalls zu rathen, dass eine solche etwaige Erhöhung das bescheidenste Mafs nicht überschreite.

Aus Dr. Hofmanns Denkschrift:

Ueber die Einrichtung öffentlicher Mittelschulen in Berlin.

III.

Die Auswahl der Lehrgegenstände.

Durch die Lernfähigkeit der Schüler einer Schule, durch die Lehrfähigkeit ihrer Lehrer, durch die Beschaffenheit ihrer Unterrichtsmittel, endlich durch die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit wird das Quantum des Lernstoffes bestimmt, welches in ihr verarbeitet werden kann. Hierüber habe ich, soweit es nöthig schien, im vorigen Abschnitt gesprochen. Es folgt die sehr wichtige Frage: in welchen Lehrgegenständen soll in der Mittelschule unterrichtet werden und bis zu welchem Punkte muss in jedem derselben vorgegangen werden. Es ist ersichtlich, wie viel gelernt werden soll, kann man nicht deutlich angeben, wenn man nicht weifs, was gelernt werden soll, und dies wieder kann nicht bestimmt werden, wenn man nicht im Klaren ist über das Quantum, was gelernt werden kann. Beide Fragen müssen also zusammen beantwortet werden, und wie bei der ersten es nöthig war, zuvörderst über die Bedingungen ins Reine zu kommen, von welchen ihre Beantwortung abhängt, ebenso muss bei der zweiten vor allem Einigung erzielt werden über die Gesichtspunkte, welche bei ihrer Beantwortung vorzugsweise ins Auge zu fassen sind. Geschieht dieses nicht, so wird die Behandlung der Frage in ein langes, planloses Hin- und Herreden ausarten, und die Entscheidung wird nicht die nöthige Festigkeit haben, selbst wenn sie durch einen besondern Zufall die richtige sein sollte.

1.

Abgesehen von der Bildung des Charakters hat jeder Unterricht ein doppeltes Ziel: Erweckung und Stärkung der Geisteskräfte und Ueberlieferung von Kenntnissen. Von diesen beiden Zielen kann keins auf wirksame Weise so erstrebt werden, dass dabei für die Annäherung an das andere gar nichts geschähe. Einerseits nämlich kann der Geist nicht gekräftigt werden, ohne dass er geübt wird, und fortschreitende Geistesübungen können nur so angestellt werden, dass die Summe der Kenntnisse, mit welchen der Geist zu arbeiten hat, fortwährend vergröfsert wird. Andererseits kann durch unmäfsiges und unvernünftiges Anhäufen von Wissen der Geist wohl dahin kommen, dass er das Wissen nicht mehr zu beherrschen vermag und so verworren oder gar stumpf wird; so lange aber das Streben nach Aneignung von Kenntnissen nicht sich selbst aufhebt, d. d. so lange die Kenntnisse in der Weise erworben werden, dass sie wirklich verwendbar bleiben, so kann dies nicht geschehen, ohne dass der Geist dabei in Thätigkeit gesetzt und gekräftigt wird und somit fortschreitet.

Wenn es hiernach einen Unterricht, der nur die Ausbildung der Geisteskräfte zur Folge hat, genau genommen nicht gibt, und ebensowenig einen, der nur das Wissen erweitert, so ist doch damit keineswegs ausgeschlossen, dass man bei dem einen Unterricht dieses, bei dem andern jenes als Ziel sich setzt und, was dabei nach der andern Seite hin gewonnen wird, wohl sich gefallen

lässt, nicht aber sucht. Und in der That so will man verfahren. Man nennt das erste Unterrichtsziel das formale, das zweite das reale und will jenes in den so genannten allgemeinen Bildungsanstalten, dieses in den Fachschulen ausschliefslich verfolgen. Auch lässt sich nicht in Abrede stellen, dass diese Unterscheidung einen bedeutenden Einfluss ausübt nicht blofs bei der Auswahl des Unterrichtsstoffs, sondern auch bei Bestimmung der Reihenfolge und Art, in welcher er behandelt werden soll. Wenn in den Fachschulen bei der Wahl des Unterrichtsstoffes lediglich die künftige Verwendbarkeit desselben mafsgebend ist, so muss in den allgemeinen Bildungsanstalten der Unterrichtsstoff den Vorzug erhalten, welcher mehr und bessere Gelegenheit zur Geistesübung gibt, und wenn dort der Zusammenhang der Kenntnisse unter sich und der jetzige Stand der Wissenschaften die erste Richtschnur für die Methode ist, so ist es hier die Entwickelung des menschlichen Geistes. Indessen ganz consequent lässt sich dieser Unterschied nicht aufrecht erhalten und wird es auch nicht, weder in den Fachschulen, noch in den allgemeinen Bildungsanstalten. Ich werde mich hier darauf beschränken, dies an den letzteren zu zeigen; denn dass die Schulen, mit deren Errichtung wir uns beschäftigen, als Fachschulen könnten eingerichtet werden, das wird nicht leicht jemandem in den Sinn kommen.

Da die Entwickelung des Geistes auf das engste mit der des Körpers zusammenhängt und da diese letztere auf künstliche Weise nicht beschleunigt werden kann, so ist es auch unmöglich, die volle Entfaltung und Reife der Geisteskräfte in irgend erheblicher Weise früher herbeizuführen, als dies nach dem Laufe der Natur geschieht. Hieraus ergibt sich, dass eine Schule, die lediglich das formale Unterrichtsziel ins Auge fasst, ihre Schüler wohl auf eine höhere Stufe der allgemeinen Bildung bringen kann, als eine, die nebenbei auch das Einsammeln nützlicher Kenntnisse befördert, dass sie aber die Schüler nicht früher als diese zu einer reinen Fachschule entlassen kann, da die methodische Pflege der Geisteskräfte nicht aufgegeben werden darf, bis sie alle zur Entfaltung gekommen sind. Eine solche Schule würde also nur für die passen, welche so viel Zeit, als hier verlangt wird, auf ihre Ausbildung verwenden können, und in diesem glücklichen Falle sind äufserst wenige Menschen.

Andererseits ist das Wissen, welches ein jeder für seinen Beruf braucht, meistens so umfangreich und so beschaffen, dass mit Aneignung desselben schon früh begonnen werden muss. Gesetzt z. B., der lateinische Unterricht wäre nicht ein vorzügliches Mittel, den Geist zu bilden, gesetzt ferner, die Geisteskräfte könnten bis zum 15. Jahre zur vollen Entfaltung gebracht werden, so könnte doch ein Jurist, dem die Kenntnis des Lateinischen für seinen Beruf nöthig ist, die Erlernung desselben nicht bis dahin verschieben, einestheils weil die für seine Ausbildung ihm bleibende Zeit dazu nicht mehr ausreichen würde, anderntheils weil die Elemente einer Sprache weit leichter im früheren Lebensalter, als im spätern, erlernt werden können.

Hiernach hat man in Schulen, die nicht Fachschulen sind, bei der Auswahl der Lehrgegenstände nicht blofs die Frage ins Auge zu fassen: mit welchen Lehrgegenständen lässt sich die unter den gegebenen Umständen überhaupt erreichbare Ausbildung der Geisteskräfte am leichtesten und besten erreichen? Man hat auch wohl zu beachten, ob und in wie weit die aus einem Lehrgegenstande gewonnenen Kenntnisse im künftigen Beruf der Schüler sich verwerthen

lassen, und wenn es sich findet, dass in dieser Beziehung ein Lehrgegenstand dem andern vorzuziehen ist, während er ihm in der ersten Beziehung nachsteht, so hängt die Entscheidung davon ab, ob dieser Mangel von jenem Vorzug überwogen wird oder nicht.

Dieser Gesichtspunkt müsste für allgemeine Bildungsanstalten im eigentlichen Sinne gar nicht vorhanden sein. Dass er dennoch in allen Schulen, die sich so nennen, nicht ganz aufser Acht gelassen wird, selbst in denen nicht, die beinahe mit Entrüstung dagegen protestiren, dass sie auf den künftigen Beruf ihrer Schüler Rücksicht zu nehmen haben, das würde sich aus ihren Lehrplänen auf das einleuchtendste beweisen lassen. Es bedarf aber dieses langen Nachweises nicht. Würde in den Schulen, welche allgemeine Bildungsanstalten sein wollen, auf den künftigen Beruf der Schüler keine Rücksicht genommen, so müssten diejenigen von diesen Schulen, welche gleiche Unterrichtszeit und gleiche Lehrmittel haben, rücksichtlich der Lehrgegenstände und des Lehrziels vollkommen mit einander übereinstimmen oder, wenn das nicht der Fall wäre, so könnte das nur daher rühren, dass man noch nicht mit Sicherheit erkannt hat, welches die richtige Einrichtung einer solchen Schule ist. Wir haben aber verschiedene Arten solcher Schulen, und niemand denkt daran, sie wieder einander gleich zu machen. Was sie aber trennt, kann nur die Rücksicht sein, welche sie auf den künftigen Beruf ihrer Schüler nehmen.

Fragen wir nun, in welchem Verhältnis diese beiden Gesichtspunkte, welche bei der Auswahl der Lehrgegenstände ins Auge zu fassen sind, in den verschiedenen Arten von Schulen zu einander stehen müssen, so ergibt sich auf den ersten Blick, dass die Rücksicht auf die Verwendbarkeit der durch den Unterricht gewonnenen Kenntnisse im künftigen Beruf der Schüler in demselben Verhältnis an Gewicht zunimmt, in welchem die Zeit abnimmt, welche die Schüler auf ihre Ausbildung zu verwenden haben. Hat man, wie das bei denen, die sich dem Studium widmen, der Fall ist, eine 15 oder 16jährige Unterrichtszeit zur Verfügung, so darf man die künftige praktische Verwendbarkeit des Lernstoffes allerdings auch nicht aus den Augen verlieren; man hat aber den grofsen Vortheil, den eigentlichen Unterricht in der Fachwissenschaft auf die letzte Zeit verschieben und so, weil er dann mit gereiften Kräften aufgenommen wird, schneller und besser vollenden zu können. Dieser Vortheil entgeht uns in den Schulen, um deren Einrichtung es sich hier handelt, ganz und gar. Wo zur wissenschaftlichen Ausbildung eines jungen Menschen nur 9 Jahre verfügbar sind, da lassen sich die beiden Aufgaben, die Geisteskräfte zu stärken und den Geist mit nützlichen Kenntnissen auszurüsten, nicht mehr gesondert betreiben. Allgemeine Bildungsanstalt und Fachschule fallen hier zusammen und die Lehrgegenstände, deren Kenntnis im Berufsleben wohl verwendet werden kann, verdienen hier vorzügliche Beachtung, auch wenn sie weniger, als andere, zur Ausbildung der Geisteskräfte sich eignen.

2.

Vor einiger Zeit ist die Frage, ob die Errichtung von Mittelschulen für unsere Stadt ein Bedürfnis sei, häufig ein Gegenstand der Verhandlung gewesen in Lehrer- und Bezirks-Vereinen ebensowohl als in öffentlichen Blättern. Man hat sich, so viel ich mich erinnere, immer für die Bejahung dieser Frage entschieden und immer als Hauptgrund dafür geltend gemacht, dass die Schüler unserer höheren Lehranstalten, wenn sie aus den mittleren Classen abgingen,

was die meisten doch müssten, eine abgeschlossene Bildung nicht sich erworben hätten. Leider hat man dabei nicht für nöthig gehalten, was Abschluss der Bildung sei, genau und deutlich anzugeben, obgleich man meistens zu Nicht-Sachkennern redete und obgleich selbst für Sachkenner dies nicht eine Frage ist, deren Beantwortung auf der Hand liegt oder zur allseitigen Zufriedenheit bereits gegeben ist. So habe ich, bevor ich über die Berechtigung jenes Grundes mein Urtheil abgeben kann, erst nachzuforschen, was das ist, oder vielmehr, was das sein kann, was man hier an den Schülern der höheren Lehranstalten vermisst.

Die Bildung des Willens und des Erkenntnisvermögens ist für jeden Menschen eine Aufgabe, deren Lösung immer erstrebt werden muss und niemals erreicht werden kann. Niemand, auch nicht der Begabteste erreicht hier jemals einen Punkt, der mit einigem Recht ein Abschluss genannt werden könnte. Anders ist es mit der Schule, welche hauptsächlich dazu berufen ist, den Strebenden die Lösung dieser Aufgabe zu erleichtern. In der Entwicklung beider Vermögen giebt es eine Stufe, wo nur dann, wenn das Gängelband weggeworfen und freie Bewegung verstattet wird, ein weiteres Fortschreiten möglich ist. Diese Stufe glauben wir erreicht zu haben, wenn wir den Schüler eines Gymnasiums zur Universität entlassen. Hier würde also die pädagogische Thätigkeit in zwei sehr wichtigen Beziehungen allerdings zu einem Abschluss gekommen sein. Es ist ersichtlich, dass von diesem Abschluss nicht die Rede sein kann bei Schülern, die mit dem 15ten Lebensjahre die Schule verlassen, mögen sie eine höhere Lehranstalt oder eine eigens für sie bestimmte Schule besucht haben. Also nicht hier ist der vermisste Abschluss zu suchen; er fehlt allerdings, aber er er fehlt nach der Natur der Dinge.

Die andere Aufgabe der Schule ist, in den Schatz des Wissens einzuführen, welchen der Fleifs von Jahrtausenden aufgehäuft hat und auf dessen richtiger Verwendung der Fortschritt des Menschengeschlechts beruht. Kann hier die pädagogische Thätigkeit zu einem Abschluss gelangen?

Wie die Bildungsfähigkeit der geistigen Anlagen des Menschen unendlich ist, so ist der Schatz des Wissens, welchen die Menschheit zusammengebracht hat, unermesslich, zwar nicht an sich, aber für jeden einzelnen; denn niemand vermag, den ganzen Schatz sich anzueignen, und so werthvoll sind alle Theile und so sehr hängen sie mit einander zusammen, dass der Schatzgräber, der hier arbeitet, niemals einen Punkt erreicht, dessen Ueberschreitung nicht von Nutzen, oder wohl gar schädlich wäre. In dem Streben des Einzelnen also kann von einem Abschluss hier so wenig die Rede sein als dort. Wir haben es aber hier nur mit der pädagogischen Thätigkeit zu thun. Für diese haben wir bei der ersten Aufgabe der Schule einen Abschluss gefunden, freilich einen, welchen die Schulen, mit deren Errichtung wir uns hier beschäftigen, nicht erreichen können. Bei der zweiten Aufgabe sind wir aufser Stande, auch nur einen solchen zu entdecken; denn so viel auch einer von dem Schatze des Wissens sich angeeignet haben mag, immer wird ihm für die Theile, die er noch nicht kennt, ein kundiger Führer förderlich sein.

Es geht aber hier, wie mit allen menschlichen Arbeiten; fertig im eigentlichen Sinne des Wortes wird keine, aber es giebt einen Punkt, wo die Arbeit für fertig erklärt werden muss, bei der einen, weil die dazu zu verwendende Zeit durch die Natur der Dinge unwiderruflich bestimmt ist, bei der andern,

weil wenn mehr Zeit auf sie verwendet würde, wichtigere Arbeiten liegen bleiben müssten. So gibt es auch hier einen relativen Abschluss.

Ist eine Schule in der Lage, ihre Schüler entlassen zu müssen, bevor die Zeit gekommen ist, wo Wille und Erkenntnisvermögen nur dann sich richtig weiter entwickeln können, wenn ihnen freie Bewegung verstattet wird, so hat sie ihre Aufgabe gelöst und ist zu dem möglichen Abschluss gelangt, wenn sie die Bildung der Geisteskräfte ihrer Schüler so weit gefördert hat, als dies in der ihr zugemessenen Zeit geschehen kann, ohne dass eine Geisteskraft einseitig auf Kosten der andern gepflegt und die andere wichtige Aufgabe einer Schule, die Ausrüstung der Schüler mit nützlichen Kenntnissen, darum zurückgesetzt wird. Diese Richtschnur ist leicht zu finden, aber schwer zu beobachten; bei der zweiten Aufgabe der Schule verhält es sich hiermit umgekehrt.

Die Aufgabe, einen jungen Menschen mit den für das Leben erforderlichen Kenntnissen in einer bestimmten, dazu nicht ausreichenden Zeit auszurüsten, kann nur dann richtig, d. h. so gut als möglich gelöst werden, wenn der Lernstoff mit der gröfsten Sorgfalt so ausgewählt wird, dass von dem, was gelernt wird, nichts nach einer richtigen Schätzung weniger wichtig ist, als irgend etwas, was nicht gelernt wird. Diese Forderung kann niemals ganz erfüllt werden; aber ein grofser Schritt zu ihrer Erfüllung ist es, wenn die Zeit und Kraft des Schülers nur für das in Anspruch genommen wird, was entweder in der Schule selbst nach seinem vollen Werthe ausgenutzt wird oder von dem Schüler einstens in dem Beruf, dem er sich widmet, gut verwerthet werden kann. So weit ist die Forderung erfüllbar, und so weit wird sie, wie früher gezeigt worden ist, in unseren höheren Lehranstalten bei den Schülern, welche vor Vollendung des Cursus die Schule verlassen, nicht erfüllt.

Da ferner die nützlichsten Lehren der Schule nicht verwerthet werden können, weder in der Schule noch später, wenn sie nicht zum vollen Eigenthum des Schülers gemacht sind, so darf in der Schule nur so viel und nur das gelehrt werden, was in der gegebenen Zeit und unter den gegebenen Umständen dem Schüler fest eingeprägt und zum vollen Verständnis gebracht werden kann. Ohne Zweifel führt dies zu einer so bedeutenden Beschränkung des Lernstoffes, dass die, welche auf Abschluss der Schulbildung dringen, schwerlich damit sich einverstanden erklären werden; ebenso unzweifelhaft aber ist es auch, dass, wenn der Schüler beim Abgang von der Schule mit dem, was er dort trieb, nicht fertig ist, von einem Abschluss der pädagogischen Thätigkeit nicht die Rede sein kann, und dass, auch wenn man diesen opfern wollte, jenes doch um jeden Preis vermieden werden müsste, wenigstens in allen den Schulen, deren Werk von einer höheren nicht fortgeführt wird.

Aber auch so wird die Schule die Aufgabe noch nicht erfüllt haben, die hier ihr gestellt ist.

Jedes Wissen verschwindet, wenn ihm lange Zeit keine Aufmerksamkeit geschenkt, und jede Fähigkeit erlahmt, wenn sie lange nicht geübt wird. Also wird das geistige Besitzthum, welches die Schule gibt, nur dann dauerhaft sein, wenn genügend dafür gesorgt ist, dass dasselbe nach der Schulzeit gepflegt und so erhalten und erweitert wird. Wie kann dies erreicht werden?

Man wird zunächst auf die Fortbildungsanstalten verweisen, und gewiss können sie ein sehr nützliches Hülfsmittel für diesen Zweck sein. Aber mit ihnen allein lässt sich dies Ziel nicht erreichen; denn, wenn man nicht das halbe Leben des Staatsbürgers unter Polizei-Aufsicht stellen will, gewinnt

man nicht die nöthigen Schüler für solche Anstalten, und wenn man das will und kann, fehlen immer noch die eifrigen Schüler, mit denen allein etwas anzufangen ist.

Es wird ferner etwas hierfür erreicht, wenn das in der Schule gelehrt wird, was in dem künftigen Berufsleben des Schülers zur Anwendung kommt; denn ohne Zweifel schützt die Anwendung der Kenntnisse am meisten vor dem Vergessen. Aber einestheils können nicht so viele Arten von Schulen errichtet werden, als es Berufsarten gibt, anderentheils kommen Kenntnisse, die in einem Beruf sehr gut verwendbar sind, bei einigen, die sich diesem Berufe widmen, niemals und bei andern erst dann zur Anwendung, wenn sie bereits verloren sind.

So erweist sich dieses wie jenes Mittel als unzureichend, und es ist leicht zu erkennen, dass sie nur dann zur rechten Wirksamkeit kommen, wenn in der Schule selbst ein solches Interesse für die Gegenstände des Unterrichts in den Schülern geweckt ist, dass sie ohne alle äufsere Veranlassung sich gedrungen fühlen, die erworbenen Kenntnisse sich gegenwärtig zu halten und zu erweitern.

Die Erfüllung dieser Forderung hängt vor allem und zumeist von dem guten Willen und dem Geschick der Lehrer ab: denn wenn es auch trotz der Erfahrungen vom Gegentheil immer noch für möglich gehalten werden kann, durch Einwirkung der Behörden zu verhindern, dass die Schüler hart behandelt, mit Arbeiten überbürdet und in den unnützen Dingen unterrichtet werden, so muss doch zugegeben werden, dass jedes Mittel versagt, wenn an die Stelle der Härte Kälte tritt, wenn das vorgeschriebene Mafs der Arbeiten zwar inne gehalten, aber ihre Stellung zu dem Unterricht fortwährend verkannt wird, wenn man endlich wohl das Zweckmäfsige lehrt, aber in der geistlosesten Weise. Dass der Lehrer seinen Beruf und seine Schüler liebt, dass er sich einen Sinn dafür erworben hat, was Wissenschaft ist, und mit diesem Sinn das Fach, worin er unterrichtet, durchforscht hat, dass er, was über die Natur und die Entwickelung des menschlichen Geistes ermittelt ist, kennt und unausgesetzt bemüht ist, es zu berichtigen und zu erweitern, diese drei Stücke zusammen verbürgen allein die richtige Behandlung der Schüler und die richtige Methode. Wo diese drei Stücke in einem Lehrer sich finden, da sind Vorschriften über die Methode im günstigen Falle unnütz; denn die Wissenschaft schreitet täglich fort und es gibt nicht zwei gleiche Lehrer und nicht zwei gleiche Schüler. Fehlt aber von diesen Stücken das eine oder das andere, und bei der nothwendig mangelhaften Vorbildung der Mehrzahl der Lehrer kann das nicht ausbleiben, so können solche Verordnungen allerdings von Nutzen, ja durchaus nothwendig sein; aber dieser Nutzen ist zu vergleichen dem, welchen die Vorschrift eines populären medicinischen Buches bringt: ein Sachverständiger generalisirt noch mit Nutzen, wo vom Individualisiren alles abhängt, wenn es an Leuten fehlt, die dies verstehen.

Indessen so viel auch bei dem, was wir suchen, auf den Lehrer ankommt, ganz gleichgültig ist die Einrichtung der Schule doch auch nicht. Nehmen wir z. B. an, eine Schule, deren Schüler nach der Confirmation Handwerker würden, wäre so eingerichtet, dass sie unter anderem die Einprägung der Lateinischen Declination und Conjugation verlangte und damit den Unterricht im Lateinischen abschlöfse, so würde kein Lehrer, auch wenn er den besten Willen und das gröfste Geschick besäfse, im Stande sein, für diesen Lehrgegen-

stand seinen Schülern ein so lebhaftes Interesse einzuflöfsen, dass sie es auch nach ihrem Abgang von der Schule behielten. Es fragt sich also, welche Einrichtung der Schule gegeben werden muss, wenn sie das Ihrige beitragen soll zur Erreichung dieses wichtigen Zweckes.

Es ist eine bekannte Erfahrung, dass denen, welche in einer Landschule es so weit gebracht haben, dass sie ein Lesestück mit einiger Mühe bewältigen können, diese geringe Fähigkeit sehr häufig in nicht zu langer Zeit ganz verloren geht, und dass von den Juristen und Medicinern, die im Gymnasium die Meisterwerke des Homer und Sophokles gelesen haben, nur sehr wenige im Stande sind, diesen Genuss im späteren Lebensalter sich zu verschaffen. Offenbar verschwindet in beiden Fällen die erworbene Fähigkeit, weil man längere Zeit versäumt hat, sie zu üben. Dies geschieht aber bei dem Handarbeiter nicht deshalb, weil ihm Zeit und Anreiz zum Lesen fehlt; denn hin und wieder ein paar Zeilen zu lesen, und wären es nur Anzeigen in den Zeitungen oder an den Strafsenecken, das würde genügen, und das kann er, auch hat er dazu Veranlassung genug. Ebensowenig kann man sagen, Homer und Sophokles zu lesen fehle ein genügender Antrieb; denn diese Lectüre muss für jeden Gebildeten ein hoher Genuss sein. Es geht vielmehr hier so, wie es überall geht, wenn die Anwendung einer Fähigkeit durch das Bedürfnis nicht unmittelbar gefordert wird; man entschliefst sich nur dann dazu, von einer Fähigkeit Gebrauch zu machen, wenn die damit verbundene Kraftanstrengung mit dem daraus entspringenden Genusse in richtigem Verhältnis steht. Könnte der Handarbeiter mehr als mühsam buchstabiren, so würde er das Zeitungsblatt im Wirthshause sich nicht vorlesen lassen, und müsste der Jurist und Mediciner nicht bei jeder Zeile die Hülfe von Lexicon, Grammatik und Commentar in Anspruch nehmen, so würden Homer und Sophokles neben Göthe und Schiller auf seinem Arbeitstische liegen. Hieraus ergibt sich, dass, wenn die Fortbildung gesichert sein soll, der Unterricht in jedem Lehrgegenstand so weit geführt werden muss, dass die Anwendung der dadurch erworbenen Fähigkeit lohnend ist und zwar nach dem Urtheil dessen, der sie anwenden soll, und dass der dazu erforderliche Aufwand von Mühe und Zeit nicht augenscheinlich gröfser ist, als bei der Anwendung anderer Fähigkeiten, welche gleichen oder gröfseren Nutzen oder Genuss versprechen.

Die Richtigkeit dieser Regel wird schwerlich mit Grund bestritten werden können; trotzdem ist wenig Aussicht, dass diese Regel jemals so beobachtet werden wird, wie es sich gebührt. Zwar ist es so unerreichbar nicht, über die Punkte, bis wohin danach der Unterricht in jedem Lehrgegenstande zu führen ist, eine Einigung herbeizuführen; ja in den meisten Fällen hat man sich schon geeinigt, denn es gibt wenige Lehrpläne, in welchen nicht die meisten Lehrziele, wenn man jedes einzelne für sich betrachtet, nach der Regel ziemlich richtig aufgestellt sind. Aber das Lehrziel auf dem Lehrplan und das in der Wirklichkeit sind zwei sehr verschiedene Dinge, und das kommt eben daher, dass man jeden einzelnen Lehrgegenstand für sich betrachtet und sich zu wenig darum bekümmert, ob neben der erforderlichen Leistung in dem einen auch noch die unerlässliche Leistung in einem andern erreichbar ist. Soll dies anders werden, so müssen einige Lehrfächer zurücktreten oder wohl gar ganz wegfallen, und hier ist es, wo der endlose Streit beginnt. Jeder Fachlehrer tritt für sein Fach ein und die Eltern der Schüler stehen allen zur Seite; denn das fühlen sie wohl, dass in gleicher Zeit und mit gleicher Kraft in zwei

Lehrgegenständen es sich nicht so weit bringen lässt, als in einem; dass aber, was dann in den beiden gelernt wird, sehr leicht zum Nichts herabsinken kann, wie sollten sie das fürchten, wenn sie die vielversprechenden Programme sich ansehen und von den immer befriedigenden Ergebnissen der öffenltichen Prüfungen Kenntnis nehmen.

Indessen so hoffnungslos im ganzen auch das Bemühen zu sein scheint, die angegebene wichtige Rücksicht zur gebührenden Geltung zu bringen; aufgegeben darf es darum nicht werden. Einiges wird vielleicht doch gewonnen, und es ist schon etwas, wenn in dem allgemeinen Drängen nach Vielwisserei und Oberflächlichkeit die neuen Schulen dem Nachzuge sich anschliefsen, statt, wie es gewöhnlich geschieht, die Spitze einzunehmen.

Hiermit glaube ich deutlich gezeigt zu haben, was unter Abschluss der Schulbildung füglich verstanden werden kann, und das, denke ich, wird sich aus dem Vorgetragenen auch ergeben haben, dass so verstanden das Verlangen danach ein sehr berechtigtes ist.

3.

Ich habe oben mich bemüht zu zeigen, dass in einer wirklich planmäfsig eingerichteten Schule, d. h. in einer solchen, in welcher das Unterrichtsziel nach allen Seiten hin genau bestimmt ist und auf dem geradesten Wege angestrebt wird, diejenigen Schüler, welche vor Erreichung des Zieles die Schule verlassen, viel mehr verlieren, als die Kenntnisse, welche ihnen entgehen, an sich betrachtet werth sind. Hieraus wurde gefolgert, dass an solchen Orten, wo die genügende Schülerzahl vorhanden ist und die nöthigen Mittel nicht fehlen, nach dem verschiedenen Bedürfnis verschiedene Schulen errichtet werden müssen, dergestalt, dass niemand gezwungen ist, eine Schule zu besuchen, deren Unterrichtsziel ihm von vornherein entweder nicht erstrebenswerth oder unerreichbar zu sein scheint.

Aber auch von denen, welche sich vorgesetzt hatten, das Unterrichtsziel der Schule zu erreichen, bleiben viele dahinter zurück; denn in allen Schulen muss das Ziel gemeimsam von vielen erstrebt werden, und diese sind an Fleifs und Fähigkeiten niemals sich gleich. Da also das Unterrichtsziel einer Schule nach den Kräften der Fähigeren bestimmt den Schwächeren unerreichbar ist und, wenn es diesen angepasst wird, für jene nicht genügt, so bleibt als einzige Richtschnur hierfür: es muss bestimmt werden nach der Durchschnittsleistung der Schüler und zwar, da die Leistungsfähigkeit der Schüler nicht immer dieselbe ist und das Unterrichtsziel einer Schule nichtbald so bald so gesteckt werden kann, nicht nach der Durchschnittsleistung der Schüler, welche gerade eine Anstalt besuchen, sondern nach der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit aller derer, für welche die Anstalt bestimmt ist.

Wird diese Richtschnur streng eingehalten, so ist den Schülern, deren Fähigkeiten unter der Mittelmäfsigkeit sind, allerdings in keiner Weise geholfen. Das Ziel der Schule erreichen sie auch so nicht und ob sie ein wenig weiter davon bleiben oder ihm näher kommen, ist ziemlich gleichgültig. Dagegen ist für die grofse Mehrheit der Schüler augenscheinlich alles geschehen, was geschehen kann, und was den besonders Befähigten so entzogen wird, ist entweder nicht von Belang oder kann leicht ersetzt werden.

Wird als die normale Zeit für den Aufenthalt in jeder Classe ein Jahr angenommen und das Pensum jeder Classe so abgemessen, dass es wenigstens in den Hauptfächern in dem Jahre zweimal durchgenommen wird, im ersten Se-

mester, um die Schüler in dasselbe einzuführen, in dem zweiten, um sie darin zu befestigen, eine Einrichtung, deren Nothwendigkeit für die neuen Schulen weiter unten nachgewiesen werden wird, so leiden die ganz besonders befähigten Schüler offenbar gar keinen Schaden; denn es steht nichts im Wege, sie schon nach einem halben Jahre in die nächst höhere Classe zu versetzen. Und auch die Schüler, die so befähigt nicht sind, immer noch aber die Mittelmäfsigkeit überragen, haben es wenig zu beklagen, dass sie etwas länger, als es bei ihren Kräften nöthig wäre, bei einem Pensum zurückgehalten werden; denn, da dem geschickten Lehrer niemals die Möglichkeit fehlt, denselben Lehrstoff auf verschiedene Weise anregend zu behandeln, so gewinnen sie an Gründlichkeit, was ihnen an Ausdehnung des Wissens abgeht.

Hierbei ist freilich vorausgesetzt, dass die Schüler der neuen Schulen nicht so ungleich sein werden, dass, selbst wenn das Unterrichtsziel der Schule vollkommen richtig nach der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit der Schüler bestimmt ist, sehr viele Schüler in der gegebenen Zeit dasselbe weit zu überholen im Stande sind; denn in diesem Falle würde durch die häufige Wiederholung des Pensums nicht Grünclichkeit des Wissens erzielt werden, sondern Ueberdruss am Lernen. Aber es liegt durchaus kein Grund vor, warum in den neuen Schulen nicht dieselbe Gleichartigkeit der Schüler sollte erreicht werden können, die sich überhaupt in Schulen erreichen lässt, und, wenn diese Annahme trügen sollte, so fehlt es ja nicht an einem Mittel, den fähigen Schülern zu helfen, ohne dass darum die Schwachen Schaden leiden.

Unsere Gemeindeschulen haben mit den neuen Schulen das gemein, dass sie nicht Vorbereitungsanstalten für höhere Schulen sind, dass die meisten Schüler mit der Confirmation sie verlassen und dass die Schulpflichtigkeit an eine gewisse Zeit und nicht an die Erreichung eines gewissen Pensums gebunden ist. Weil aber in den Gemeindeschulen so gut wie kein Schulgeld gezahlt wird und deshalb auf Lehrkräfte und Lehrmittel weniger verwendet werden kann, weil ferner die Kinder hier oft erst spät in die Schule kommen und Regelmäfsigkeit des Schulbesuchs hier schwerer zu erreichen ist, als in andern Schulen, weil endlich die häuslichen Verhältnisse sehr vieler Schüler die Wirkung der Schule eher aufheben als fördern, so ist die Durchschnittsleistung der Schüler hier nicht blofs geringer, als sie voraussichtlich in den neuen Schulen sein wird, sondern auch wegen der sehr grofsen Ungleichartigkeit der Schüler in weit geringerem Grade die richtige Richtschnur zur Bestimmung des Unterrichtsziels. Es werden hier immer verhältnissmäfsig viele hinter den Leistungen der Mehrzahl zurückbleiben und ebenso verhältnissmäfsig viele das Unterrichtsziel der Schule erreicht haben, lange bevor das Ende des schulpflichtigen Alters herangekommen ist. Wollte man dieser letzteren wegen das Unterrichtsziel der Gemeindeschulen, das ohnehin schon eher zu hoch als zu niedrig gesteckt ist, noch weiter hinausrücken, so würde man der Mehrzahl der Schüler das Nothwendige verkümmern, um einigen etwas allenfalls Entbehrliches zu geben. Ebensowenig kann man diese Schüler mit Nutzen einer höheren Schule überweisen. Da nämlich diese Schulen nicht nur ein höheres, sondern auch ein vielseitiges Unterrichtsziel verfolgen und dieses von Anfang an ins Auge gefasst werden muss; da ferner in jeder wohleingerichteten Schule der Unterricht in dem einen Fache den in den anderen voraussetzt und für sich verwerthet; so würden diese Schüler, wenn sie in die unteren Classen einträten, in der gröfsten Zahl von Unterrichtsstunden, wenn auch nicht das-

selbe, aber mehr wissen, als was gelehrt wird, oder wenn man ihnen das Nachholen gewisser Unterrichtsfächer erliefse und sie in die höheren Classen aufnähme, den Unterricht überhaupt nicht verstehen und den anderen Schülern hinderlich werden. So bleibt nur das Mittel übrig, was von den Gemeindebehörden bereits angewendet worden ist, die Errichtung der nöthigen Zahl von Fortbildungsclassen. Diese können sich äufserlich an die Schule anschliefsen; es liegt aber in ihrem Wesen, dass sie in keinem innern Zusammenhange mit der Schule stehen, dass namentlich der Lehrplan der Schule keinerlei Rücksicht auf sie nehmen darf, so lange es sich nicht herausgestellt hat, dass auch die Aufgabe dieser Classe von der Mehrzahl der Schüler mit Leichtigkeit bewältigt wird. Ist dieses der Fall, so ist der Stand der Bildung gestiegen, und eine Umgestaltung der Schule ist dann an der Zeit.

Auch in den neuen Schulen wird die Errichtung solcher Fortbildungsclassen voraussichtlich nothwendig werden. Indessen das ist eine spätere Sorge; hier war nur zu zeigen, dass nach den Leistungen der mittelmäfsigen, nicht nach denen der fähigen Schüler das Unterrichtsziel einer Schule bestimmt und ihr Lehrplan entworfen werden muss und dass für die Bedürfnisse der fähigen Schüler auch dann vollkommen ausreichend gesorgt werden kann. Dies ist, denke ich, geschehen.

Nach dem Allen haben wir bei der Auswahl der Lehrgegenstände und bei der Begrenzung derselben sorgfältig darauf zu achten, dass nur solches gelehrt wird, was entweder in der Schule selbst ausgenutzt oder im künftigen Beruf des Schülers gut verwerthet werden kann; dass ferner in jedem Lehrgegenstande die Schüler so weit geführt werden, dass ein lebhafter Trieb, das Erworbene zu erhalten und zu erweitern, in ihnen geweckt wird; dass endlich das Unterrichtsziel im Ganzen wie im Einzelnen nur so hoch gesteckt wird, dass es von der Mehrzahl der Schüler ohne Ueberanstrengung in der angenommenen Zeit erreicht werden kann. Das sind Schranken, welche wir nicht beseitigen können; sie werden dem von uns aufzustellenden Lehrplane viel von dem Glanze nehmen, der sonst Schul-Lehrplänen eigen zu sein pflegt.

IV.
Unterrichtsziel. Classensystem. Lehrplan.

1.

Die Schüler dahin zu bringen, dass sie geläufig und mit Verständnis lesen und geläufig, deutlich und ohne grammatische Fehler schreiben, dass sie ferner, was im gewöhnlichen Leben vorkommt, mit Leichtigkeit und Sicherheit rechnen, dass sie endlich in der Bibel wohl bewandert sind, die Hauptlehren unserer Kirche kennen und eine angemessene Anzahl von Kernsprüchen und Kernliedern sich fürs Leben eingeprägt haben, das ist so übereinstimmend das Streben aller unserer Schulen, dass wir, ohne näher auf die Gründe, warum es so ist, einzugehen, wohl behaupten dürfen, dies seien die Elemente aller Bildung und nur, wenn es nicht dem geringsten Zweifel unterliege, dass dieses von der Mehrzahl der Schüler erreicht werde, sei es einer Schule gestattet, andere Lehrgegenstände in ihr Bereich zu ziehen.

Wir können nicht zweifeln, dass wir mit den in Rede stehenden Schulen in diesem Falle sind, haben also zu fragen, welche Lehrgegenstände hier jenen zunächst hinzugefügt werden sollen.

Auch darüber herrscht vollkommene Uebereinstimmung in unseren Schulen. Deutscher Stil und deutsche Litteratur, Geschichte und Geographie, Mathematik und Naturlehre, Zeichnen und endlich eine oder mehrere fremde Sprachen, das sind die Lehrgegenstände, welche überall hinzutreten, sobald eine Schule jene ersten Anforderungen erfüllt oder zu erfüllen glaubt. Ebenso ist allgemein anerkannt, dass, wenn die Umstände nöthigen, auf einen dieser Lehrgegenstände zu verzichten, der Unterricht in den fremden Sprachen es ist, welcher zuerst weichen muss. Auch hier habe ich also nicht nachzuweisen, dass diese Auswahl und Schätzung der Lehrgegenstände die richtige ist, eben weil niemand es bestreitet und auch ich keinen Grund habe, es anzufechten.

Somit beschränkt sich meine Aufgabe darauf, zu untersuchen:

1. wie weit es in jedem dieser Lehrgegenstände gebracht werden muss, wenn ein richtiger Abschluss des Unterrichts nach der oben gegebenen Erklärung erreicht sein soll,
2. ob bei der gegebenen Unterrichtszeit, wenn nur die Durchschnittsleistung der Schüler der Mafsstab ist, dieses Ziel in allen den genannten Lehrgegenständen sich erreichen lässt, und wenn das nicht der Fall ist, welcher Lehrgegenstand dann weggelassen werden muss; denn, dass in diesen Schulen nicht noch mehr Lehrgegenstände hinzutreten können, lässt sich von vornherein als feststehend annehmen.

a. *Der deutsche Stil und die deutsche Literatur.*

Was zunächst den Unterricht im deutschen Stil betrifft, so leugnet niemand, dass hierin so weit als irgend möglich gegangen werden muss; ebenso einleuchtend ist es aber auch, dass dieser Unterricht wie kein anderer von dem allgemeinen Bildungsstande des zu Unterrichtenden abhängig ist, und dass es mehr schadet als nützt, wenn man darüber hinausgehen will.

Dass der Schüler eigene Gedanken in logischer Ordnung, mit treffenden Worten und richtig in Bezug auf die grammatischen Formen und den Satzbau darstellen lerne, das ist das Ziel dieses Unterrichtszweiges in allen Schulen; der Unterschied zwischen den höheren und niederen Schulen besteht hier nur darin, dass in jenen der Gedankenkreis der Schüler sich erweitert und deswegen auch die Fähigkeit, über die Darstellungsmittel zu verfügen, gröfser sein muss. Man gelangt aber zu diesem Ziele abgesehen von dem Gebrauche des Lehrbuchs, welches immer ein wichtiges Hülfsmittel bleibt, in vier Stufen:

1. man gibt den Schülern das Nothwendige über Orthographie, grammatische Formen und Satzbau und lehrt die Anwendung dieser Regeln durch Dictate;
2. man beschreibt und erzählt den Schülern einfache Sachen und lässt dann die Beschreibung oder Erzählung schriftlich wiedergeben; man gibt also den Schülern die Gedanken, ihre Ordnung und selbst die zu verwendenden Ausdrücke;
3. man bespricht ein Thema mit den Schülern, und lässt es danach bearbeiten; man gibt also die Gedanken und lässt die Ausdrücke und die Disposition finden;
4. man beschränkt sich auf die Wahl des Themas und überlässt die Bearbeitung ganz den Schülern.

Diese 4 Stufen müssen sich in allen Schulen finden, weil die ersten 3 nur den Zweck haben, zu der letzten zu führen, ohne diese also zwecklos sind; je breiter aber diese letzte ist, um so breiter müssen auch jene sein, welche den Unterbau bilden. Sonach werden die zu errichtenden Schulen von den bestehenden höheren Lehranstalten nicht blofs in der letzten Unterrichtsstufe sich unterscheiden, sondern ebensosehr in allen vorangehenden, und es wird nicht von vornherein verworfen werden können, wenn hier beispielsweise die Uebungen in freien Aufsätzen mit dem 12ten Lebensjahre begonnen werden, während dort dasselbe dem Schüler vielleicht erst im 16ten Jahre zugemuthet wird, oder doch erst zugemuthet werden sollte.

Es sind aber Beschreibungen leicht zu übersehender Gegenstände, Erzählungen und Schilderungen nicht verwickelter Thatsachen und kleine Geschäfts-Aufsätze, welche diese Grenzen nicht überschreiten, das Höchste, was junge Menschen von 15 Jahren leisten können. Dieses bestimmt also den Umfang der letzten Unterrichtsstufe, wie den der vorhergehenden.

Was ferner die Kenntnis der Litteratur betrifft, so ist es zwar unmöglich, Schülern von höchstens 15 Jahren einen systematichen Unterricht in der Poetik, Rhetorik und Litteraturgeschichte mit Nutzen zu ertheilen; es ist aber recht wohl möglich, die Lektüre in den oberen Classen so einzurichten, nicht blofs dass die Schüler von den hauptsächlichsten Dichtungs- oder Stilarten eine hinreichend deutliche Vorstellung erhalten, sondern auch dass sie diejenigen Meisterwerke unserer Litteratur, welche jungen Leuten von solchem Alter überhaupt zugänglich sind, kennen lernen und dabei das Nöthige über die Zeit ihrer Entstehung und die Lebensumstände und sonstigen Leistungen ihrer Verfasser erfahren. Wenn hierbei mit Vorsicht zu Werke gegangen und lieber zu wenig als zu viel gegeben wird, so wird das erreicht werden können, was bei Schulen, welche einen Abschluss der Bildung geben sollen, unerlässlich ist, dass die Schüler in dem, was sie gelernt haben, eine Anregung und Anleitung erhalten, selbständig ihre Kenntnisse zu erweitern.

b. *Geschichte und Geographie.*

Der Unterricht in der Geschichte kann den Nutzen, welchen man dabei sucht, ebensowenig gewähren, wenn man sich darauf beschränkt, einen Ueberblick über die Geschichte zu geben und die wichtigsten Thatsachen fest einzuprägen, als wenn man hervorragende Theile der Geschichte ausführlich behandelt, es aber versäumt, sie mit einander in Zusammenhang zu bringen. Deshalb muss überall, wo zu einer genügend ausführlichen Behandlung der Geschichte die Fassungskraft der Schüler zu gering ist oder die Zeit fehlt, der Unterricht so ertheilt werden, dass der Faden der Erzählung niemals abreifst, dass dieselbe aber bald verweilt, bald wieder vorwärts eilt, wie die Wichtigkeit der zu beschreibenden Ereignisse es verlangt und die gegebene Zeit es gestattet. Geschieht dieses und wird auf das strengste darauf gehalten, dass alles, was gelehrt ist, fest eingeprägt wird, so wird der erforderliche Abschluss des Unterrichts erreicht, auch wenn die Schüler nur die Hauptstrafse überschauen und die Zahl der Haltepunkte sehr gering ist, auf welchen sie sich genauer umgesehen haben; denn diese Haltepunkte genügen, zur Lectüre historischer Werke anzureizen, und diese Lectüre wird fruchtbar dadurch, dass das Gelesene mit Leichtigkeit und Sicherheit an der rechten Stelle eingeordnet wird in schon Bekanntes.

Fragen wir nun, welcher Umfang diesen beiden Haupttheilen des Geschichtsunterrichts in den in Rede stehenden Schulen gegeben werden kann, so kann man darauf mit Bestimmtheit nur durch ein für sie ausgearbeitetes Lehrbuch antworten. Im allgemeinen lässt sich nur das sagen: Wenn die Schüler die hervorragendsten Stücke der biblischen, griechischen, römischen, deutschen und zuletzt der preufsischen Geschichte genauer kennen gelernt haben, und wenn diese Stücke in eine leicht überschauliche Verbindung gebracht sind, und das, was sonst für die Entwickelung des Menschengeschlechts von entscheidender Wichtigkeit gewesen ist, an passender Stelle eingefügt ist, so hat man alles erreicht, was von diesen Schulen billigerweise erwartet werden kann.

Wie mit der Geschichte, ebenso verhält es sich mit der Geographie. Es ist unmöglich, den Schülern eine nur einigermafsen genaue Kenntnis ihres ganzen Gebiets zu geben, es ist aber unerlässlich, dass die Schüler einen Ueberblick über das ganze Gebiet besitzen und die Theile genauer kennen, welche für uns von besonderer Wichtigkeit sind. So ergibt sich leicht der Umfang und die Stufenfolge dieses Unterrichtszweiges. Eine durch die Anschauung unterstützte Beschreibung der Stadt und ihrer Umgebung macht die Kinder mit den wichtigsten geographischen Begriffen bekannt und zeigt ihnen den Nutzen und Gebrauch der Landkarte. Sodann werden die Schüler mit der Lage, Gröfse, Gestalt und Gliederung der Meere und der aufsereuropäischen Erdtheile bekannt gemacht und es wird dem mit der äufsersten Sparsamkeit hinzugefügt, was über die Bodenverhältnisse, die Staaten, Völker und Wohnplätze dieser Erdtheile zu wissen unumgänglich nöthig ist. Hierauf wird den Schülern ein deutliches Bild von den Bodenverhältnissen Europas gegeben und das Wichtigste aus der politischen Geographie der nichtdeutschen Staaten mit Weglassung alles statistischen Details angeknüpft. Es folgt eine möglichst genaue Behandlung der physikalischen und politischen Geographie Deutschlands und seiner Nebenländer. Zum Schluss werden die Schüler mit den wichtigsten Lehren der mathematischen und physikalischen Geographie, soweit sie ihnen zugänglich sind, bekannt gemacht, und dieser Cursus wird benutzt, die von ihnen erworbenen geographischen Kenntnisse wieder ins Gedächtnis zurückzurufen und zu befestigen.

c. *Mathematik und Naturwissenschaften.*

In Schulen, welche ihre Schüler unmittelbar zum Betriebe eines bürgerlichen Gewerbes entlassen, muss der Unterricht in der Mathematik ohne Zweifel so weit ausgedehnt werden, dass die Schüler nach Vollendung des Cursus befähigt sind, die im bürgerlichen Leben vorkommenden Zahlen- und Raumverhältnisse mit Leichtigkeit und Sicherheit richtig und klar aufzufassen, die nächsten daran sich knüpfenden Fragen selbständig zu lösen und gutgeschriebene Bücher über technische und physikalische Gegenstände mit Erfolg zu lesen. Der Unterricht wird sonach einerseits alle Sätze und Uebungen ausschliefsen müssen, welche ihre volle Bedeutung nur als Vorbereitung für die Auffassung höherer Doctrinen haben; er wird dagegen andererseits auf jeder Stufe nicht blofs die klare und genaue Auffassung der auf eine möglichst kleine Anzahl beschränkten Sätze zu erzielen suchen, sondern auch die Anwendung derselben auf die mannigfaltigsten Aufgaben der reinen Mathematik, der Physik und Technik, sowie des bürgerlichen Lebens überhaupt mit besonderer Sorgfalt zu betreiben haben.

Unter diesen Umständen und, da für den mathematischen Unterricht nicht mehr als 6 wöchentliche Stunden verfügbar sind, wird derselbe fortgeführt werden können bis zu den quadratischen Gleichungen und der Stereometrie einschliefslich; er wird also diejenigen Theile der Mathematik umfassen, von denen aus zu jeder weiteren mathematischen Forschung der Weg gebahnt ist und mit deren Hülfe die in den muthmafslichen späteren Gesichtskreis der Schüler fallenden Verhältnisse beherrscht werden können.

Dass hierbei die Logarithmen und die Trigonometrie ausgeschlossen sind, findet darin eine Berechtigung, dass die logarithmischen und trigonometrischen Rechnungen ihren rechten Nutzen erst dann haben, wenn durch längere Uebung eine mechanische Fertigkeit in denselben erworben ist, dieses aber in der Mittelschule sich nicht erreichen lässt, da diese neuen Elemente mit ihren schwierigen Begriffen erst auf der obersten Stufe in den Kreis des Unterrichts gezogen werden könnten. Freilich kann auch von der Stereometrie gesagt werden, sie übersteige die Fassungskraft des Alters von 14—15 Jahren; aber dieser Theil der Mathematik ist für die ganze Ausbildung der Schüler und für die Praxis durchaus unentbehrlich, und es lässt sich hoffen, dass, wenn alle zu Gebote stehenden Hülfsmittel, wie Modelle und dergleichen, angeschafft werden, die entgegenstehenden Schwierigkeiten überwunden werden können.

Was ferner die Naturwissenschaften betrifft, so kann eine systematische Behandlung derselben, wie sie in den gebräuchlichen Lehrbüchern üblich ist, bei der Kürze der für diesen Unterrichtsgegenstand verfügbaren Zeit und bei dem Lebensalter, in welchem die Schüler stehen, den gewünschten Erfolg nicht haben. Wenn aber bei der Besprechung der einzelnen Naturerscheinungen oder der für das Leben oder die Technik besonders wichtigen Gegenstände die Naturgesetze so weit erläutert werden, als zum Verständnis der gerade behandelten Theile nothwendig ist, so lässt sich mit Grund hoffen, dass auch in diesem Lehrgegenstand der Unterricht so weit werde geführt werden können, dass die Schüler nicht nur die für ihren künftigen Beruf nothwendigsten Kenntnisse sich aneignen, sondern dass sie auch angeregt und in den Stand gesetzt werden, durch Lektüre zweckmäfsiger Bücher nach der Schulzeit sich weiter fortzubilden.

Hiernach ist das Unterrichtsziel so zu bestimmen:

a. Zoologie. Kenntnis des Baues des menschlichen Körpers, der Hausthiere, der einheimischen Thiere des Feldes und Waldes und der bekannteren ausländischen Thiere.

b. Botanik. Bekanntschaft mit den in der Umgegend am häufigsten vorkommenden nützlichen und schädlichen Gewächsen (Obst- und Waldbäume, Getreidearten, Gemüsearten, Giftpflanzen u. s. w.).

c. Chemie. Kenntnis der gewöhnlichen unorganischen und der für die Ernährung und die Hauptgewerbe wichtigsten organischen Stoffe. Einige Uebung in stöchiometrischen Berechnungen.

d. Physik. Ueberblick über die wichtigsten physikalischen Gesetze, welche zum Verständnis der meteorologischen Erscheinungen erforderlich sind, und diejenigen, welche im gewöhnlichen Leben und in den Hauptgewerben Anwendung finden.

d. *Zeichnen.*

Der Zeichenunterricht in den Mittelschulen soll einestheils wie sämmtliche übrigen Lehrgegenstände die allgemeine Bildung der Schüler fördern, anderntheils aber und insbesondere denselben diejenige Fertigkeit in der Auffassung der räumlichen Verhältnisse plastischer Gebilde und in der graphischen Darstellung derselben mitgeben, welche für die Mehrzahl der gewerblichen Berufe Bedingung einer gründlichen Aneignung der vollkommenen Ausübung ist. Der Unterricht muss daher darauf abzielen, dass Abiturienten dieser Schulen:

a) befähigt sind, irgend ein plastisches Vorbild von allgemein verständlichen Formen in freier künstlerischer Darstellung (Freihandzeichnen) in Umrissen und auch mit 2 Kreiden unter Befolgung der perspectivischen Regeln wiederzugeben:
b) dass sie mit den hierzu als wissenschaftliche Unterlage dienenden Zweigen der darstellenden Geometrie (Projectionslehre, Perspective) bis zum erforderlichen Grade bekannt sind, insbesondere aber die orthographische Projectionsmethode, als die in gewerblichen Kreisen vorzugsweise übliche Darstellungsart, mit einiger Gewandtheit handhaben können.

e. *Die fremden Sprachen.*

Der Unterricht in den fremden Sprachen kann einen dreifachen Zweck haben:

1. Da, wer an einem Stoffe richtig denkt, darum noch nicht richtig denkt an allen, und da Denkübungen an allen anzustellen für die Schulen eine Unmöglichkeit ist; da ferner die Logik, welche allgemein gültige Regeln für das Denken gibt, nur von dem begriffen werden kann, der denken kann und viel gedacht hat, weil nicht Gedanken, so wie sie sind, verwebt mit dem Stoff, sondern die Verhältnisse, in welchen die Gedanken zu einander stehen, ihr Gegenstand sind; da endlich diese Verhältnisse deutlich ausgeprägt uns vorliegen in den Formen der Sprache, so ist der Sprachunterricht und namentlich der Unterricht in der Grammatik ein unentbehrliches und äufserst wirksames Mittel, das Denken zu lehren. Es ist aber leicht einzusehen, dass der grammatische Unterricht in der Muttersprache dadurch sehr erschwert wird, dass die Lösung der Aufgaben, die durch Nachdenken gefunden werden soll, durch das Gefühl zur Hälfte schon gegeben ist; es ist ferner nicht zu läugnen, dass, da in der einen Sprache diese, in der andern jene Gedankenverhältnisse schärfer aufgefasst und bezeichnet werden, durch die verschiedene Bezeichnung eine klare Erkenntnis ebensowohl dieser Verhältnisse, als der Muttersprache ungemein gefördert werden muss. Deshalb wird dem Unterricht in der Muttersprache der in einer fremden Sprache zur Seite treten müssen in allen Schulen, wo er so weit geführt werden kann, dass der angegebene Zweck damit erreicht wird.

2. Wer in den Werken einer fremden Litteratur nur das sucht, was durch sie dem Schatze des menschlichen Wissens hinzugekommen ist, für den sind Uebersetzungen, ja blofse Auszüge vollkommen ausreichend, und wenigstens in einer Litteratur, wie die Deutsche ist, wird er nur sehr selten diese Hülfsmittel vermissen. Wer dagegen in solchen Werken die Genauigkeit des Aus-

drucks, die Kunst des Satzbaues und, was sonst zur Schönheit der Form gehört, erkennen will, der wird sich vergebens abmühen, wenn er nicht der Sprache mächtig ist, in welcher diese Werke von ihren Verfassern geschrieben sind. Wenn es nun auch leider wahr ist, dass selbst von den Gebildeten viele nicht einmal die Meisterwerke unserer Litteratur so, wie es sein sollte, kennen, und dass dieses von denen, für welche die in Rede stehenden Schulen bestimmt sind, ohne Zweifel in noch weit höherem Grade gilt, so bleibt es doch ein nicht gering zu schätzender Vorzug, in eine andere Litteratur eingeführt zu sein und fortwährend Zutritt zu ihr zu haben, gerade wie es für den, welcher die Hälfte der Städte Deutschlands kennt, unterrichtender ist, wenn er nun in Rom sich umsieht oder in London oder Paris, als wenn er noch ein Dutzend deutscher Städte kennen lernt. Vorausgesetzt also, dass dieser Zweck wirklich erreicht werden kann, wird man nichts dagegen einwenden können, dass unsere Kinder auch um seinetwillen fremde Sprachen lernen.

3. Durch die so sehr gesteigerte Lebhaftigkeit des Verkehrs zwischen den Völkern der civilisirten Welt und durch die damit Hand in Hand gehende Vervollkommnung der Verkehrsmittel ist es bereits jetzt dahin gekommen, dass nur die niedrigsten Classen der Bevölkerung niemals das Bedürfnis fühlen, sich mit Leuten anderer Nationen mündlich oder schriftlich verständigen zu können. Zu diesen niedrigsten Classen gehören die, für welche die Mittelschulen bestimmt sind, keineswegs und da, wie oben gezeigt ist, in diesen Schulen auf die praktische Verwendbarkeit des Lernstoffes besonderes Gewicht zu legen ist, so kann schwerlich in Abrede gestellt werden, dass, wenn es ohne Benachtheiligung wichtigerer Dinge möglich ist, dem eben bezeichneten überaus wichtiger und immer wichtiger werdenden Bedürfnis abgeholfen werden muss.

Wenn in dem Vorstehenden gesagt ist, beim Unterricht in den fremden Sprachen könne und solle man einen dreifachen Zweck vor Augen haben, so ist damit keineswegs behauptet, dass, wenn in einer Schule in mehreren fremden Sprachen Unterricht ertheilt werden kann, bei jeder dieser Sprachen jener dreifache Zweck verfolgt werden müsse. Eine Schule, die nicht Fachschule ist, darf keinem jener drei Zwecke die gebührende Achtung versagen; da aber mit dem Zwecke, den man verfolgt, die Lehrmethode sich ändert und da für den einen Zweck die eine, für den anderen eine andere Sprache geeigneter ist, so hat eine solche Schule nicht blofs das Recht, sondern auch die Pflicht, für einen jeden Zweck immer diejenigen Bildungsmittel anzuwenden, welche für denselben die geeignetsten sind. Nehmen wir zur Erläuterung ein Gymnasium, in welchem Lateinisch, Griechisch und Französisch gelehrt wird. Von diesen drei Sprachen ist die lateinische für den ersten Zweck zugestandenermafsen die geeignetste; ebenso bereitwillig erkennt man in Bezug auf den zweiten Unterrichtszweck der griechischen Sprache den Vorzug zu und, was den dritten betrifft, so hat er augenscheinlich seine eigentliche Bedeutung nur bei lebenden Sprachen. Wird nun in dem Gymnasium beim Unterricht in jeder dieser drei Sprachen jenes dreifache Ziel verfolgt, oder wird, wie man das nennt, der Unterricht gründlich und systematisch ertheilt, so hat der Schüler, der den Cursus vollendet hat, im Lateinischen allerdings eine ziemlich ausreichende Kenntnis der Gesetze der Sprache sich erworben und auch seine Bekanntschaft mit der Litteratur ist nicht unbedeutend zu nennen, aber von seiner Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen lateinischen Ausdruck ist

wenig zu rühmen, obgleich er von seiner 9jährigen Schulzeit ein Drittel dem Studium des Lateinischen zugewendet hat; er hat ferner von der herrlichen griechischen Litteratur nur sehr weniges kennen gelernt und seine Fähigkeit, griechische Schriftsteller zu lesen, ist so gering, dass er sofort nach seinem Abgang von der Schule sie zu üben als zu mühvoll aufgibt und sehr bald nichts mehr hat, was er üben könnte; bei dem Französischen endlich gibt man ihm den Trost, dass, wenn es ihm wünschenswerth sein sollte, französische Briefe schreiben und mit Franzosen sich unterhalten zu können, er nunmehr, d. h. nach einer 8jährigen Beschäftigung mit dem Französischen, wenn er Privatstunden nähme, bevor er das Gelernte vergessen hätte, im Stande sein würde, diese Fähigkeit erheblich leichter sich zu erwerben, als einer, der vom Französischen noch nichts wüsste. Ich glaube, dass ein solches Ergebnis nicht recht befriedigend ist, selbst für den nicht, welcher dem dem gewöhnlichen Menschenverstande nicht recht einleuchtenden Satze beipflichtet, dass es ganz gleichgültig sei, ob von den gewonnenen Sprachkenntnissen der Schüler etwas behalte, da der Nutzen, den er daraus für seine Geistesbildung gezogen habe, unverlierbar sei. Verfährt man dagegen auf die oben von mir angegebene Weise und lässt man danach in Sexta und Quinta 2 Jahre hindurch in 10 Stunden Latein und nur dieses, in Quarta und Tertia 3 Jahre bei derselben Stundenzahl für Latein in 8 Stunden Griechisch, endlich in Secunda und Prima 4 Jahre hindurch in 4 Stunden Französisch treiben, so dass für Latein 8, für Griechisch 6 Stunden bleiben, so wird der dreifache Zweck sehr befriedigend erreicht und es wird dabei im Lateinischen, wenn auf das Sprechen verzichtet wird, nicht weniger als jetzt, im Griechischen erheblich mehr und im Französischen gerade das geleistet werden, was man beim Erlernen dieser Sprache vernünftigerweise erstreben kann.

Diesen grofsen Vortheil, für jeden der genannten 3 Zwecke das geeignetste Hilfsmittel anwenden zu können, haben die Mittelschulen nicht.

In diesen Schulen können, wie die weiter unten folgende Zusammenstelstellung zeigen wird, in drei Jahren höchstens 6, in drei anderen höchstens 4 wöchentliche Unterrichtsstunden auf den Unterricht in fremden Sprachen verwendet werden, und zwar fällt, was ungünstig ist, die geringere Unterrichtszeit in die drei oberen Classen, wo die Fassungskraft der Schüler gröfser ist. Bedenken wir nun, dass in den Gymnasien in den ersten drei Jahren mehr als noch einmal so viel und in den folgenden Jahren mehr als viermal so viel Zeit auf die fremden Sprachen verwendet wird und dass trotzdem bis zu dem Lebensalter der Schüler, wo die der Mittelschulen entlassen werden müssen, doch nur der erste Zweck in einer für Mittelschulen genügenden Weise erreicht und rücksichtlich der beiden anderen Ziele alles Stückwerk geblieben ist, so kann es kaum einem Zweifel unterliegen, dass in den Mittelschulen mehr als eine fremde Sprache mit Erfolg nicht getrieben werden kann, und dass also an dieser die dreifache Aufgabe des Unterrichts in fremden Sprachen gelöst werden muss, so wenigstens, dass man mit Recht sagen kann, es werde ein Abschluss des Unterrichts in dem früher bestimmten Sinne dieses Ausdrucks erreicht.

Handelt es sich somit darum, welche fremde Sprache in den Mittelschulen gelehrt werden muss, so wird zuvörderst zugegeben werden müssen, dass von dem Unterricht in den beiden alten Sprachen Abstand zu nehmen ist. Ich halte nicht für nöthig, dies von dem Griechischen zu beweisen; denn dieser Unter-

richt ist bereits sogar in den Realschulen beseitigt. Was aber das Lateinische betrifft, so ist es zwar bedenklich, dass die Eltern schon im vollendeten 9. Lebensjahre ihrer Kinder sich entscheiden sollen, welchem Berufe sie dieselben bestimmen; man hat aber andererseits, abgesehen davon, dass der Unterricht in den fremden Sprachen auch wohl ein Jahr später angefangen werden könnte, wohl zu bedenken, dass der Unterricht im Lateinischen in den Mittelschulen nur unbedeutend weiter geführt werden könnte, als in Quarta der Gymnasien, und dass hier syntaktische Verhältnisse, deren Kenntnis ganz unentbehrlich ist, noch gar nicht berührt werden und von einer Einführung in die fremde Litteratur oder von einer Fertigkeit, mündlich und schriftlich in der fremden Sprache sich auszudrücken zu können, gar nicht die Rede sein kann. Nimmt man hinzu, dass die Fähigkeit in den Sprachen, welche in unserer Zeit den Völkerverkehr vermitteln, sich mündlich und schriftlich geläufig ausdrücken zu können, in dem künftigen Berufe der Schüler der Mittelschulen sich sehr gut verwerthen lässt und dass hierauf, wie oben gezeigt, in diesen Schulen, denen eine höhere nicht folgt, besonderes Gewicht zu legen ist, so wird man sich überzeugen, dass es völlig unthunlich sein würde, den lateinischen Unterricht in den Mittelschulen einzuführen.

Weit schwieriger ist die Frage zu beantworten, welche von den beiden neueren Sprachen, die hierbei allein in Frage kommen können, in unseren Schulen gelehrt werden soll, die französische oder die englische.

Die englische Sprache ist eben so gut und in noch höherem Grade Weltsprache als die französische, und noch immer dehnt sich ihr Gebiet ununterbrochen aus; ferner ist die englische Litteratur an Vielseitigkeit und innerm Gehalt der französischen weit überlegen und, was hier von besonderer Wichtigkeit ist, sie bietet für die Jugend vortrefflichen Lehrstoff in der reichsten Fülle, während die Einführung der Jugend in die französische Literatur in vielen Beziehungen sehr bedenklich ist; endlich hat unser grofser Sprachforscher, Jakob Grimm, das Urtheil abgegeben, dass keine der noch lebenden Sprachen, die deutsche nicht ausgenommen, in Bezug auf Reichthum, Vernunft und gedrängte Fuge der englischen an die Seite gesetzt werden könne.

Das sind in der That grofse Vorzüge; dennoch bin ich nicht der Meinung, dass sie, wie die Verhältnisse jetzt noch liegen, ausreichen, die Entscheidung zu Gunsten der englischen Sprache herbeizuführen.

Was zuerst die Verbreitung beider Sprachen betrifft, so sind unsere Beziehungen zu den Ländern, in welchen französisch gesprochen oder doch von den Gebildeten verstanden wird, obwohl unser Verkehr mit England und Nordamerika von Jahr zu Jahr zunimmt, zur Zeit immer noch ausgedehnter und lebhafter, als die zu diesen Ländern; sodann ist die französische Literatur in wichtigen und allgemein interessirenden Wissenschaften, namentlich in der Geschichte und in den Naturwissenschaften, der englischen Litteratur ebenbürtig, und so viel Vortreffliches bietet sie auch der Jugend, als in der Schule gebraucht wird; endlich ist die französische Sprache, weil sie als romanische uns ferner steht als die englische und weil sie grammatisch und synonymisch auf das feinste durchgebildet ist und in allen ihren Theilen in hohem Grade das Gepräge der Logik trägt, überaus geeignet, zur Kentnis und zum Verständnis der Sprachgesetze zu führen und so eine Schule des Denkens zu sein, ein Vorzug, der allein schon genügen würde, die Wahl für sie zu entscheiden.

Es bleibt übrig, das Unterrichtsziel in diesem Lehrgegenstande zu be-

bestimmen. Hierbei haben wir einerseits zu berücksichtigen, dass die Schulen, um die es sich handelt, nicht eine höhere zur Ergänzung haben, dass sie also von den entlassenen Schülern wohl verlangen können, dass sie die erworbenen Kenntnisse durch fortgesetzte Uebungen lebendig erhalten, nicht aber, dass sie dieselben durch einen späteren Unterricht zu einem Umfang erweitern, in welchem sie erst nutzbar zu werden anfangen; andererseits darf nicht aufser Acht gelassen werden, dass mit dem Unterricht im Französichen das Verständnis der grammatischen Begriffe und so die Fähigkeit, die Muttersprache logisch richtig zu gebrauchen, erreicht werden soll, und dass wir so dem aufzustellenden Ziele uns nur auf Umwegen nähern können, von deren Gröfse der keine Vorstellung hat, der Französisch nur zu dem Zweck gelernt hat, um sich dieser Sprache bedienen zu können. Beide Rücksichten sind gleich wichtig und nur, wenn sie sich wohl mit einander vereinigen lassen, kann die Aufnahme des Unterrichts im Französischen in den Lehrplan der Mittelschulen als gerechtfertigt erscheinen.

Ich glaube, dass dies erreicht wird durch folgende Bestimmung: Die Schüler, welche den Cursus der Mittelschulen vollendet haben sollen im Stande sein:

a) diejenigen prosaischen und poetischen Schriften der französischen Litteratur, von denen sie nach ihren Verhältnissen voraussichtlich später werden Kenntnis nehmen wollen, mit solcher Geläufigkeit zu lesen, dass ihnen die Lectüre derselben Genuss gewährt, wie die eines deutschen Buches, und dass sie nicht blofs um sich in der Sprache zu üben oder aus Eitelkeit dem Original vor der Uebersetzung den Vorzug geben;
b) Briefe und etwa auch Geschäftsaufsätze ohne Zuhülfenahme einer Grammatik oder eines Lexicons und ohne dass die Anfertigung ihnen zur förmlichen Arbeit wird, so zu schreiben, dass sie frei sind von groben grammatischen Fehlern und von auffallenden Germanismen;
c) die Sprache, ohne sich dadurch beengt zu fühlen, so weit zu sprechen, als es zur gewöhnlichen geschäftlichen und gesellschaftlichen Conversation erforderlich ist.

2.

Dass ein Lehrer 50 Schüler von gleicher Vorbildung besser gleichzeitig unterrichten kann als 10, die verschieden sind an Geisteskraft und Kenntnissen, leuchtet auch den in diesen Dingen gänzlich Unerfahrenen auf den ersten Blick ein. Ebenso leicht wird zugegeben werden, dass in allen Schulen, deren Lehrziel so fern liegt, dass zu seiner Erreichung viele Jahre erforderlich sind, die Schüler, welche beim Beginn des Unterrichts gleich waren, im Fortgang desselben nothwendig ungleich werden müssen, weil Fleifs und Anlagen und sonstige hierbei in Betracht kommende Verhältnisse bei mehreren Schülern niemals gleich sind. Hieraus ergibt sich, dass die Aufgabe einer solchen Schule in mehrere zerlegt werden muss und dass auf dem Wege zu ihrem Ziele mehrere Haltepunkte zu bestimmen sind, nicht um hier die Nachzügler zu erwarten, sondern um von ihnen aus immer die nur mitzunehmen, welche rechtzeitig dort eingetroffen sind. So gibt es in fast allen Schulen verschiedene Lehrstufen und die Schüler, welche von einer Stufe zur andern gemeinsam empor klimmen, bilden zusammen eine Classe.

Wie viel derartige Lehrstufen in einer Schule zu machen sind und wel-

cher Umfang jeder einzelnen zu geben ist, das hängt in allen Schulen, welche Ursache haben, mit ihren Mitteln haushälterisch umzugehen, zunächst davon ab, ob für eine jede der zu bildenden Classen eine zur Deckung der Unterhaltungskosten ausreichende Anzahl der Theilnehmer sich finden wird oder nicht. Daher haben die Volksschulen, welche in unserer Stadt aus 6 Classen bestehen, in Dörfern nur 2 Classen, und daher ist in den Gymnasien und Realschulen der kleinen Städte der Lehrgang der unteren Classen einjährig, während der der oberen auf 2 Jahre ausgedehnt wird. Ohne Zweifel ist dies eine bei Einrichtung von Schulen sehr zu beachtende Schranke; indessen in dem vorliegenden Falle ist sie für uns nicht vorhanden, da wir guten Grund zu der Annahme haben, dass für alle Lehrstufen, die wir in diesen Schulen einrichten werden, die nöthige Anzahl Theilnehmer uns nicht fehlen wird. Wir sind also in der Lage, wenigstens nach dieser Seite hin, das annehmen zu können, was nach der Natur der Sache das Zweckmäfsigste ist.

Suchen wir dieses.

Wenn man hierbei nur das ins Auge zu fassen hätte, dass die Schüler, welche jeder Lehrer gleichzeitig zu unterrichten hat, einander möglichst gleich ständen, so thäte man offenbar am besten, so viele Lehrstufen zu bilden, als nur irgend sich bilden lassen. Und in der That verfahren viele demgemäfs. Sobald eine Classe wegen zu grofser Schülerzahl getheilt werden muss, bilden sie einander untergeordnete Abtheilungen und schaffen so in Wahrheit neue Classen, so dass es mich durchaus nicht Wunder nehmen würde, wenn eins unserer Gymnasien mit seiner 9 jährigen Schulzeit es auf 18 verschiedene Lehrstufen brächte. Es stehen aber einem solchen Verfahren gewichtige Bedenken entgegen.

1. Für einen erfolgreichen Unterricht ist es eine der wichtigsten Bedingungen, dass der Lehrer seine Schüler genau kennt und dass diese sich an ihn gewöhnt haben. Beides ist nicht zu erreichen, wenn Lehrer und Schüler nur sehr kurze Zeit zusammen arbeiten.

2. Der Lehrgang einer Schule lässt sich, ohne dass dabei der Erfolg des ganzen Unterrichts in Frage gestellt wird, nur so in verschiedene Lehrstufen zerfällen, wenn die Aufgaben dieser Lehrstufen auf das sorgfältigste abgegrenzt und mit der äufsersten Genauigkeit inne gehalten werden. Wie schwer dieses ist und wie selten es vorkommt, dass alle Lehrer einer Anstalt in allem, was sie vornehmen, als Glieder eines grofsen Ganzen sich fühlen und ernstlich bemüht sind sich gegenseitig in die Hände zu arbeiten, weifs jeder, der vom Schulwesen einige Kenntnis hat. Es ist aber leicht einzusehen, dass diese so schwer zu überwindende Schwierigkeit mit jeder Lehrstufe zunimmt, die man einer Anstalt hinzufügt.

3. Kein Unterrichtsziel kann in ununterbrochenem Fortgange angestrebt werden; man muss von Zeit zu Zeit stehen bleiben und, wo und wie lange Halt zu machen ist, hängt lediglich von der Beschaffenheit der Schüler ab, lässt sich also im voraus nicht bestimmen. Gleichwohl muss dieser Aufenthalt bei der Feststellung des Lehrplans mit in Anschlag gebracht werden, gerade wie der Voranschlag eines Geschäftshauses unvollständig sein würde ohne ein Verlustconto. Wie aber dieses mit um so gröfserer Sicherheit bestimmt werden kann, je gröfser der Umfang des Geschäfts ist, so ist die Dauer des unvermeidlichen Aufenthalts beim Unterricht wohl im ganzen mit einiger Sicherheit vorauszusagen, nicht aber, wenn dieselbe für kleine Zeiträume an-

gegeben werden soll. Also auch in dieser Beziehung wächst die Schwierigkeit mit der Zahl der Lehrstufen, welche man bildet.

Diese Uebelstände scheinen mir so bedeutend zu sein, dass sie uns von zu grofser Zerstückelung des Lehrganges einer Schule wohl zurückhalten können. Ich habe indessen, bevor ich dies als zugestanden ansehen darf, noch ein Auskunftsmittel zu erwähnen, welches man hier anwenden kann und mit einiger Einschränkung auch angewendet hat.

Es ist dies ein sehr einfaches Mittel. Man braucht nur zugleich mit den Schülern auch die Lehrer in die höheren Classen aufrücken zu lassen, so hört der Lehrerwechsel auf und die Lehrer einer Classe hängen bei ihrem Unterricht kaum noch von den andern Lehrern der Anstalt ab und haben es auch in ihrer Hand, bald hinter dem Classenziel etwas zurückzubleiben, bald wieder es um etwas zu überschreiten. So werden freilich die erwähnten Uebelstände beseitigt; aber es treten dann andere auf und nicht geringere. Ich frage zuvörderst: was wird in einer solchen Schule mit denen, die besser begabt sind, als die Mehrzahl, und was mit denen, die schlechtere Anlagen haben? Augenscheinlich sind jene gezwungen, die Strafse so langsam zu ziehen, als es die Kräfte der Mehrzahl erlauben, und was die Schwächeren betrifft, so werden so viele von ihnen auf dem absatzreichen langen Wege zurückgelassen werden müssen, dass der Lehrer am Ende des Weges nur wenige noch von denen um sich sehen wird, die am Anfange seine Begleiter waren. Der Lehrerwechsel ist also mit nichten ganz beseitigt und, wo er eintritt, wirkt er viel schlimmer, eben weil hier der Lehrer bei seinem Unterricht weit mehr freie Hand hat. Noch schlimmer ist ein anderer Umstand. Es gibt Lehrer, die in den oberen Classen vortrefflich unterrichten und in den unteren schlecht, und andere, bei denen es umgekehrt ist. Hier lässt sich noch helfen: man halbirt den Lehrgang der Schule und lässt diese Lehrer vom Anfang bis zur Mitte und jene von der Mitte bis zum Ende die Schüler führen. Aber es gibt auch Lehrer, die weder in den oberen noch in den unteren Classen gut unterrichten. Der Schaden, den solche Lehrer anrichten, wird in dem gewöhnlichen Classensystem dadurch erträglich gemacht, dass er auf alle Schüler der Anstalt vertheilt wird und dass nach kurzer Zeit andere Lehrer eintreten, die sich bemühen, den Schaden wieder auszugleichen. Wenn man aber einem Lehrer 50 Schüler für die ganze oder halbe Schulzeit ausschliefslich oder vorzugsweise überweisen wollte, so würde das nicht blofs ungerecht, sondern auch unausführbar sein, da ihre Eltern ohne Zweifel bald dagegen Einspruch erheben würden. Endlich ist auch nicht aufser Acht zu lassen, dass ein Wechsel der Lehrer, wenn er nicht zu oft eintritt, für den Schüler nicht nur kein Nachtheil, sondern ein grofser Vortheil ist; denn dadurch wird der Unterricht vielseitiger und anregender, und so mancher Schüler, dessen geistige Fähigkeiten schliefen, ist dadurch mit einem Male ein anderer Mensch geworden, dass ein seiner Natur zusagender Lehrer ihm entgegentrat. Nach dem allen kann ich wohl zugeben, dass es unter Umständen von Nutzen sein kann, wenn ein und der andere Lehrer mit seinen Schülern ein paar Classen aufrückt; davon aber kann ich mich nicht überzeugen, dass es gut sein würde eine Schule so einzurichten, dass mit allen Lehrern und mit allen Classen so verfahren werden müsste.

Man muss somit daran festhalten, dass den Lehrstufen der neuen Schulen ein solcher Umfang zu geben ist, dass die oben erwähnten Uebelstände ver-

mieden werden, so liegt es ohne Zweifel am nächsten, als Dauer des Aufenthalts auf jeder Lehrstufe ein Jahr anzunehmen und danach die Aufgabe einer jeden zu bestimmen. Ein Jahr reicht vollkommen dazu aus, dass Lehrer und Schüler lange genug als hinreichend mit einander Bekannte zusammen arbeiten, 9 Lehrstufen sind für Directoren und Lehrer nicht unübersehbar und bei einem Lehrgang von einem Jahre lässt sich auch mit einiger Sicherheit bestimmen, wie viel Zeit dem Fortgang des Unterrichts gewidmet werden kann und wie viel für unvorhergesehene Stockungen übrig gelassen werden muss.

Indessen es findet sich hier eine Schwierigkeit anderer Art.

Wenn für die Classen einjährige Lehrgänge im eigentlichen Sinne des Wortes angenommen werden, so können neue Schüler nur einmal jährlich in die Anstalt eintreten. Nehmen wir an, dieser Termin sei der 1. April; nehmen wir ferner an, für den Eintritt in die Schule sei das vollendete 6. Lebensjahr die geeignetste Zeit; was wird dann aus den Kindern, die nach dem 1. April ihr 6. Lebensjahr vollenden? Man nimmt sie auf, wenn vor den 1. October ihr Geburtstag fällt, und verweist sie im andern Falle auf das nächste Jahr. Beides ist ein Nachtheil, aber ein erträglicher. Was aber wird in unserer Stadt aus den Kindern, deren Eltern am 1. October z. B. aus der Rosenthaler Straße nach der Potsdamer ziehen? Müssen sie nicht noch einen Winter hindurch eine Schule im Spandauer Viertel besuchen und so einen guten Theil ihrer Zeit, die sie so nöthig brauchen, auf den Schulweg verwenden? Und was sollten vollends die Eltern mit ihren Kindern machen, welche am 1. October ihren Wohnsitz nach unserer Stadt verlegen? Würde nicht die Schulbildung dieser Kinder auf die nachtheiligste Weise eine geraume Zeit hindurch ganz unterbrochen? Ständen solche Fälle vereinzelt, so würden wir uns entschliefsen können, darüber hinwegzusehen. So aber, da der Wohnungswechsel in unserer Stadt sehr häufig ist und da die Zahl derer, welche alljährlich hierher ihren Wohnsitz verlegen, der Einwohnerzahl einer beträchtlichen Stadt gleichkommt, müssen wir die halbjährlichen Schüleraufnahmen beibehalten und können daher die Jahrescurse, wie sie an andern Orten sich finden, nicht bei uns einführen.

Es bleibt uns ein doppelter Ausweg. Entweder wir bilden für jede Lehrstufe 2 Classen und richten diese so ein, dass die eine ihren Unterricht zu Ostern, die andere zu Michaelis beginnt, oder wir messen den Lehrstoff jeder Classe so ab, dass er in jedem Semester durchgenommen werden kann, so dass jeder Schüler in dem einen Semester in den Lehrstoff der Classe eingeführt und in dem andern darin befestigt wird.

Von diesen beiden Verfahrungsweisen scheint auf den ersten Blick die erste unbedingt den Vorzug zu verdienen; denn, dass die Schüler bei halbjährlichen Schüler-Aufnahmen ein ganzes Jahr hindurch dieselben Lehrer behalten, verstatten beide Einrichtungen; dass aber ein ganzes Jahr hindurch dieselben Schüler in der Classe sind, ist nur bei der ersten möglich. Indessen man hat hierbei noch anderes zu bedenken.

1. Wechselcötus, so nennt man nämlich die nach der ersten Einrichtung gebildeten Classen, lassen sich weit schwerer wieder zusammenwerfen und überhaupt in ihrer Frequenz weit schwerer regeln, als gewöhnliche Parallelclassen. Ich nehme zur Erläuterung eine Sexta und eine Quinta, jede mit 2 Wechselcötus, Cötus A. mit dem Cursus von Ostern zu Ostern, Cötus B. mit dem Cursus von Michael zu Michael, jenen zu Ostern 1869 in beiden Classen

mit 40, diesen mit 30 Schülern. Ein solches Verhältnis muss oft vorkommen und hat auch nichts Anstöfsiges. Schlimmer aber wird es, wenn zu Michaelis 1869, was sehr möglich ist, Quinta B. alle ihre Schüler versetzt und nur 20 empfängt. Wären jetzt Quinta A und B gewöhnliche Parallelclassen, so würde jede 30 Schüler haben; jetzt hat die eine 40, die andere 20. Indessen auch so hat die Schulverwaltung keine Veranlassung einzuschreiten; denn die Maximal-Schülerzahl dieser Classe ist 50 und beide Cötus zusammen haben 60 Schüler. Der Director aber kann nichts dagegen thun, denn sein System verbietet ihm, bereits Vorgeschrittene mit Anfängern zusammenzuwerfen. So kommt Ostern 1870 heran; Cötus B behält seine 20 Schüler und Cötus A kann deren ebenso leicht 60 als 30 haben. Im ersten Falle wird der Director 2 Cötus A und 1 Cötus B verlangen und die Schulverwaltung dagegen einwenden, dass zu drei Classen nicht 80, sondern jedenfalls mehr als 100 Schüler gehören; im zweiten Falle wird der Director seine zwei Classen behalten und die Schulverwaltung eine davon eingehen lassen wollen. Ein solcher Conflict würde bei gewöhnlichen Parallelclassen kaum vorkommen; jedenfalls würde hier in diesem Falle die Schulverwaltung einen weit leichteren Stand haben. Ich will ganz davon absehen, dass man bei Wechselcötus die Aufgabe der Classe erweitern zu können glaubt, obwohl man, wenn auch mit Unrecht, dies fast immer thut; es genügt, um das Bedenkliche des Zusammenwerfens zweier solcher Classen zu zeigen, der Umstand, dass in diesem Falle die älteren Schüler der Classe die erste Hälfte ihrer Aufgabe, welche sie vollkommen bewältigt haben, noch einmal durchnehmen müssen und dafür mit dem zweiten Theil der Aufgabe, für den sie nichts gethan haben, sich nur flüchtig beschäftigen können, und dass, wenn in Cötus B vorsichtig nur Hülfslehrer verwendet werden, mit lauter neuen Lehrern das Ziel erreicht werden muss. Wir können also Wechselcötus nur da errichten, wo mit Sicherheit darauf gerechnet werden kann, dass immer für jede Lehrstufe die nöthige Schülerzahl für zwei Klassen vorhanden sein wird. Dies wird aber bei den zu errichtenden Mittelschulen nicht in allen ihren Lehrstufen der Fall sein, weil ihre Elementarclassen auch als Vorbildungsschule für die höheren Lehranstalten dienen sollen.

2. Wechselcötus errichtet man nur deshalb, um in den Stand gesetzt zu werden, in ununterbrochenem Fortgang mit denselben Schülern die Classenaufgaben lösen zu können, ohne dass man darum diese Aufgaben zu halbjährigen zu machen braucht. Es fragt sich, ob dieser Vortheil so grofs ist, als er auf den ersten Blick zu sein scheint. Betrachten wir zuerst die besonders Begabten und die besonders Schwachen in jeder Classe, so erkennt man leicht, dass diese wie jene von Wechselcötus nicht nur keinen Vortheil, sondern sogar nicht unerheblichen Nachtheil haben; denn die besonders Begabten werden dadurch gezwungen, ein Jahr auf die Lösung einer Aufgabe zu verwenden, die sie in einem halben bewältigen könnten, und die besonders Schwachen, die dazu mehr als ein Jahr brauchen, kommen in dem dritten halben Jahre in eine Classe, in welcher der zweite Theil der Aufgabe behandelt wird, während der Grund ihrer Schwäche vielleicht in dem ersten Theile liegt. Indessen auf die Bedürfnisse dieser kann auch nach meiner Ansicht nur dann Rücksicht genommen werden, wenn die Mehrzahl der Schüler dabei in keinerlei Weise benachtheiligt wird. Wie steht es also mit diesen Schülern? Hierbei sind zuerst die Lehrgegenstände auszuscheiden, bei welchen die Classenaufgabe entweder

aus zwei nicht miteinander untrennbar verbundenen Theilen besteht, wie dies in der Mathematik mit Geometrie und Arithmetik der Fall ist, oder sich ohne erheblichen Nachtheil auch von der Mitte aus in Angriff nehmen lässt, was z. B. von der Geschichte und Geographie gilt. In Betreff aller dieser Lehrgegenstände kann ich einen einigermafsen ins Gewicht fallenden Vorzug bei keiner von beiden Verfahrungsweisen erkennen. Bei den übrigen Lehrgegenständen, also namentlich beim Sprachunterricht, ist es dagegen nicht gleichgültig, ob man ¾ Jahr hindurch ununterbrochen im Unterricht fortschreitet und dann ¼ Jahr zur Repetition verwendet, oder ob man in jedem halben Jahre die Aufgabe von vorn und ganz durchnimmt. Im ersten Falle hat man den Vortheil, dass man bei der zweiten Durchnahme der Classenaufgabe alles das, was alle Schüler vollkommen begriffen haben, ganz unberücksichtigt lassen und so mehr Zeit auf die erste Durchnahme verwenden kann. Dieser Vortheil ist um so gröfser, je niedriger die Bildungsstufe ist, um die es sich handelt, eben weil die Summe dessen, was alle Schüler vollkommen begriffen haben müssen, ehe man weiter gehen kann, in den niederen Classen gröfser ist, als in den höheren. So ist es in der untersten Elementarclasse ganz besonders schwierig, die Anfänger die Buchstaben kennen zu lehren und dabei die Schüler, die schon ein halbes Jahr in der Classe sind, angemessen zu beschäftigen, und ähnlich verhält es sich auch mit dem Unterricht in den fremden Sprachen in den Classen, in welchen die Thätigkeit der Schüler hauptsächlich auf Aneignung der Formenlehre gerichtet ist. Ganz anders aber wird es, sobald der Lehrer weniger an das Gedächtnis, als an das Urtheil der Schüler sich zu wenden hat. Will man hier, z. B. bei den Sätzen der Syntax, nicht weiter gehen, bis alle Schüler, die nicht unter der Mittelmäfsigkeit sind, das Durchgenommene vollkommen sich angeeignet haben, so verlegt man die von der zweiten Durchnahme befürchtete Ermüdung in die erste und verzichtet auf die Benutzung des Lichts, welches in einem System aus den spätern Sätzen auf die früheren fällt. Geht man aber früher weiter, so wird die Repetition, weil der eine Schüler in dem, der andere in jenem unsicher ist, einer zweiten Durchnahme der Aufgabe sich sehr nähern müssen, und dass keine mit der Aufgabe noch ganz unbekannten Schüler bei der Repetition zugegen sind, ist dann kaum noch als ein Vortheil anzusehen; wenigstens wird es einem geschickten Lehrer keine Schwierigkeit machen, beide Arten von Schülern gleich anregend zusammen zu beschäftigen. Hieraus ergibt sich, dass Wechselcötus gerade da am vortheilhaftesten wirken, wo die oben angegebenen Schwierigkeiten am wenigsten ihnen entgegenstehen.

Sonach würde ich gegen die Einrichtung von Wechselcötus in den untern Lehrstufen der Mittelschulen nichts zu erinnern finden, wenn darauf gerechnet werden könnte, dass diese immer wenigstens annähernd gleichmäfsig und genügend gefüllt sein würden. Bei den 3 untersten Classen fällt dies Bedenken weg; sie werden zugleich als Vorschule für die höheren Lehranstalten benutzt werden und müssen deshalb verdoppelt werden, wenn sie die obersten Classen der Mittelschule genügend füllen sollen; es empfiehlt sich also, sie als Wechselcötus einzurichten.

Nach dem allen werden die Mittelschulen 9 aufsteigende Classen mit einjährigem Lehrgang haben. Von diesen werden die 6 oberen in einigen Lehrgegenständen die ganze Classenaufgabe in jedem halben Jahre, also mit jedem Schüler in der Regel zweimal durchnehmen, in andern die Classenaufgabe

theilen und die eine Hälfte in dem einen, die andere in dem anderen behandeln. Dagegen werden die drei Elementarclassen einjährige Lehrgänge im eigentlichen Sinne des Wortes haben, d. h. die Classenaufgabe wird in stetem Fortgange ein ganzes Jahr hindurch mit allen Schülern von Anfang bis zu Ende durchgenommen werden. Jene Classen sollen einfache sein, können aber nach Bedürfnis verdoppelt werden; diese müssen immer in je 2 Classen getheilt sein. Als Normal-Umfang einer Mittelschule sind also 12 Classen anzusehen, und zu diesen sind 3 Reserveclassen hinzuzufügen für den Fall, dass einige der mittleren und oberen Classen auf einige Zeit getheilt werden müssen.

3.

Nachdem das Lehrziel in allen Lehrgegenständen festgestellt und auch bestimmt ist, in wie viel Lehrstufen diese Ziele zu erreichen sind, sind die Wegstrecken abzugrenzen, welche in jedem Lehrgegenstande auf jeder Lehrstufe zurückgelegt werden müssen. Dies geschieht durch den Lehrplan.

In jedem wohldurchdachten Lehrplane sind die einzelnen Bestimmungen so sehr durch einander bedingt, dass es, ohne Ermüdung und Verwirrung zu erzeugen, kaum möglich ist, genügend zu begründen, dass jeder Lehrgegenstand auf jeder Lehrstufe gerade in so viel Zeit und gerade so weit behandelt werden soll. Meines Wissens ist das auch noch von niemandem geleistet worden, und ich kann mich um so eher dieser Arbeit entschlagen, da ich mit dem von mir aufzustellenden Lehrplan vernünftiger Weise nur den doppelten Zweck verfolgen kann, einmal zu zeigen, dass die festgesetzten Lehrziele mit den gegebenen Mitteln erreicht werden können, und zweitens eine Grundlage zu geben, auf welcher Erfahrung und weiteres Nachdenken fortbauen können. Ich werde mich deshalb aller Begründung der Bestimmungen meines Lehrplans enthalten, und auch in den Bestimmungen selbst werde ich mich so kurz fassen, als der Zweck, den ich vor Augen haben muss, nur irgend gestattet.

Bevor ich nun den Lehrplan selbst folgen lasse, habe ich meinen besten Dank zu sagen den Herren Prof. Dr. Bertram, Dr. Franz und Dr. Krech, welche auf Ersuchen des Magistrats für Mathematik und Naturwissenschaften Lehrpläne ausgearbeitet und mir freundlichst zur Verfügung gestellt haben, und ebenso den Herren Professor Domschke, Kupferstecher Troschel und Maler Gennerich, welche in Betreff des Zeichenunterrichts in gleicher Weise mich unterstützt haben. Die erstgenannten drei Herren stimmen in ihren Ansichten über den Unterricht in den Naturwissenschaften beinahe vollkommen mit einander überein, und auch in Bezug auf die Mathematik weichen sie kaum noch in einem wesentlichen Punkte von einander ab, als in dem, dass Herr Bertram mit der Stereometrie den Unterricht abschliefsen, Herr Krech Trigonometrie und Logarithmen hinzufügen und Herr Franz nicht einmal bis zur Stereometrie vorschreiten will. Ich bin bei dem Lehrplan der Mathematik den Vorschlägen des Herrn Bertram gefolgt und habe für die Naturwissenschaften den Lehrplan des Herrn Krech angenommen. Nicht so glücklich bin ich bei dem Lehrplan für das Zeichnen gewesen. Zwar stimmen auch hier die Herren, die so gütig waren, mir ihre Ansichten mitzutheilen, rücksichtlich des Unterrichtszieles der Schule so überein, dass ich das von Herrn Gennerich aufgestellte, wie es geschehen ist, für die Schulen annehmen konnte, ohne erheblichen Widerspruch von Seiten der andern Herren besorgen zu müssen; dagegen sind die Ansichten über die Vertheilung des Lehrstoffs auf die einzel-

nen Lehrstufen und noch mehr über die anzuwendende Methode so sehr verschieden, dass ich als Nicht-Sachkenner es nicht wagen darf, auch nur eine vorläufige Entscheidung zu treffen. Ich habe daher die Anordnung des technischen Unterrichts überhaupt einer späteren Festsetzung vorbehalten müssen.

A. Uebersicht über die einem jeden Lehrgegenstand zugewiesenen Stunden.

Classe	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.
Religion	2	2	2	3	3	3	3	3	3
Lesen u. Deutsch	4	4	4	6	6	6	6	7	7
Mathem. u. Rechn.	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Geographie				3	3	3	3		
Geschichte	4	4	4						
Französisch	4	4	4	6	6	6			
Naturkunde	4	4	4						
Schreiben					2	4	6	6	6
Zeichnen	4	4	4	4					
Gesang		2 (I.–III. zusammen)		2	2				
Turnen	3	3	3	3	2	2	2	2	2
Summa	30+3	30+3	30+3	30+3	30	30	26	24	24

B. Lehrplan für den wissenschaftlichen Unterricht.

a. *Religion.*

Cl. IX. 3 St. Die 4 ersten Gebote ohne die Lutherschen Erklärungen, das Vaterunser und einige kleine Liederverse werden den Kindern durch öfteres Vor- und Nachsprechen und, indem die nöthigen Erläuterungen hinzugefügt werden, fest eingeprägt. Aufserdem werden ihnen einige biblische Geschichten aus der Zeit bis Moses mitgetheilt.

Cl. VIII. 3 St. Die 6 letzten Gebote ohne die Lutherschen Erklärungen und 4 leichte Kirchenlieder werden durchgenommen und gelernt, und die Mittheilung der biblischen Geschichten des alten Testaments wird fortgesetzt.

Cl. VII. 3 St. Die 10 Gebote mit den Lutherschen Erklärungen werden durchgenommen und mit einer mäfsigen Anzahl darauf bezüglicher Sprüche fest eingeprägt. Aufserdem werden biblische Geschichten aus dem neuen Testament in Anschluss an das Kirchenjahr den Schülern mitgetheilt.

Cl. VI. 3 St. Biblische Geschichte des alten Testaments bis Moses Tod. Aufserdem wird durchgenommen und gelernt das zweite Hauptstück mit Luthers

Erklärung, ferner einige darauf bezügliche Sprüche und 4 Kirchenlieder.

Cl. V. 3 St. Biblische Geschichte des alten Testaments von Moses Tod an. Erklärung und Einprägung des 3. Hauptstücks mit Luthers Auslegung und Bibelsprüchen und 4 Kirchenliedern.

Cl. IV. 3 St. Die bisher gelernten 12 Kirchenlieder und 3 ersten Hauptstücke des Katechismus nebst den dazu gelernten Bibelsprüchen werden sorgsam wiederholt. Ferner wird die biblische Geschichte des neuen Testaments mit steter Berücksichtigung des christlichen Kirchenjahres durchgenommen und den Schülern das Nöthige von der Eintheilung der Bibel und der Reihenfolge der biblischen Bücher, so wie über ihren Inhalt mitgetheilt.

Cl. III. 2 St. Es wird durchgenommen und gelernt das 4. und 5. Hauptstück mit Luthers Auslegung, einigen Bibelsprüchen und 4 Kirchenliedern. Gelesen und erklärt werden die Sonntags-Evangelien.

Cl. II. 2 St. Gelesen und erklärt wird das Evangelium Lucä mit Berücksichtigung der anderen Evangelien. Aufserdem werden die gelernten 16 Kirchenlieder wiederholt und 4 neue hinzugelernt.

Cl. I. 2 St. Die Apostelgeschichte wird mit Heranziehung einzelner ergänzender Stellen der Episteln gelesen und erklärt und der Katechismus noch einmal genau durchgenommen und memorirt.

b. *Lesen und Deutsch.*

Cl. IX. 7 St. Die Schüler lernen die Laute und ihre Zeichen in der deutschen und lateinischen Druck- und Schreib-Schrift kennen und werden im Lesen so weit gefördert, dass sie kleine zusammenhängende Stücke ohne Stocken langsam vorlesen können. Sie werden ferner angehalten, einzelne Wörter und dann kleine Stücke von dem Gelesenen abzuschreiben und vorgesprochene Wörter, in denen Laut und Zeichen übereinstimmen, niederzuschreiben. Endlich werden diese Stunden zu Anschauungs- und Sprech-Uebungen und zum Auswendiglernen und Vortragen kleiner Gedichte benutzt.

Cl. VIII. 7 St. Die Schüler sollen so weit kommen, dass sie ihrer Fassungskraft angemessene Stücke geläufig lesen können und auch wissen, was sie gelesen haben. Sie sollen aufserdem im Stande sein, kleine Erzählungen geläufig nachzuerzählen und kleine Gedichte mit richtigem Ausdruck vorzutragen; auch sollen praktisch eingeübt werden die nothwendigsten Regeln über Dehnung und Schärfung der Vocale, über leicht zu verwechselnde Laute, über grofse Anfangsbuchstaben, über ähnlich lautende Wörter, über einzelne Vor- und Nachsylben.

Cl. VII. 6 St. Das Hauptziel dieser Classe ist, dass die Schüler leichte Lesestücke, die sie noch nicht gelesen haben, mit Verständnis bekundender Betonung geläufig vorlesen und, was in ihren Gesichtskreis fällt, orthographisch richtig niederschreiben können. Alle Uebungen müssen vorzugsweise auf diesen Zweck gerichtet sein, und es ist hier eher zuzulassen, dass beim Lesen an der Betonung, als an der Geläufigkeit etwas auszusetzen ist und dass in der Orthographie am Wissen etwas fehlt, als an der Sicherheit in dem, was gelernt ist.

Uebrigens sind Uebungen im mündlichen Nacherzählen des Ge-

lesenen und im Vortrag auswendig gelernter Gedichte hier, wie in allen folgenden Classen ein wichtiger Theil des deutschen Unterrichts.

Cl. VI. 6 St. Bei der Lectüre wird neben dem genügenden Verständnis des Inhalts der Lesestücke auch das erstrebt, dass der Schüler die Redetheile unterscheiden lernt und das Wichtigste aus der Lehre vom einfachen Satze begreift.

Die schriftlichen orthographischen Uebungen werden fleifsig fortgesetzt und die Stilübungen mit der Wiedergabe kleiner von dem Lehrer mitgetheilter Erzählungen begonnen.

Cl. V. 6 St. Das Wichtigste aus der Lehre vom zusammengesetzten Satz und von der Interpunction wird im Anschluss an die Lectüre den Schülern zum Verständnis gebracht.

Die Stilübungen schreiten fort zu kleinen Beschreibungen, die von dem Lehrer vorher mitgetheilt sind, und zu den orthographischen gesellen sich schriftliche grammatische Uebungen im Bilden von Sätzen und in der Interpunction.

Cl. IV. 6 St. Bei der prosaischen Lectüre wird besonderes Gewicht gelegt auf den Nachweis des Zusammenhangs und der Anordnung der Gedanken; bei der poetischen Lectüre wird das Unentbehrliche über Versmafs und allgemeine metrische Gesetze mitgetheilt.

Zu Stilübungen dienen Beschreibungen nach vorangegangener, besonders auf die Anordnung der Gedanken sich beziehender Besprechung.

Aufserdem wird hier, wo die deutschen Flexionsformen schon im französchen Unterricht eingeübt sind, eine Uebersicht über die wichtigsten Eigenthümlichkeiten der deutschen Formenlehre gegeben.

Cl. III. 4 St. Die Lectüre wird so eingerichtet, dass die Schüler an derselben eine hinreichend deutliche Vorstellung von den wichtigsten Dichtungsarten und Stilgattungen erhalten.

Als Stilübungen dienen abwechselnd Uebersetzungen aus dem Französischen und ganz leichte Aufsätze, zu welchen der Stoff und die Disposition in der Unterrichtsstunde unter Anleitung des Lehrers gefunden wird.

Cl. II. 4 St. In Anschluss an die Lectüre geeigneter Stücke aus solchen Werken, welche Epoche gemacht haben, wird den Schülern aus der deutschen Literaturgeschichte bis Klopstock das mitgetheilt und eingeprägt, was in unserer Zeit jeder wissen muss, der zu den Gebildeten zählen will.

Die Uebungen im Disponiren werden fortgesetzt; es werden aber daneben auch als ganz freie Aufsätze Schilderungen von Selbsterlebtem, namentlich auch in Briefform aufgegeben.

Cl. I. 4 St. Die Lectüre wird so eingerichtet, dass die Schüler von den Hauptwerken unserer gröfsten Schriftsteller seit Klopstock und dabei auch von dem Wichtigsten aus ihrem Leben Kenntnis erhalten.

Die Aufsatzthemata werden nur aus Gebieten, welche den Schülern aus dem Unterricht, der Lectüre, oder aus dem Leben hinlänglich bekannt sind, entnommen, und es sollen die Schüler auch Anleitung erhalten in der Anfertigung von Geschäftsaufsätzen und Geschäfts-

briefen, die im gewerblichen Leben am häufigsten vorkommen und specielle Berufskenntnisse nicht erfordern.

Die Classenaufgaben von IX, VIII und VII sind Jahrescurse im eigentlichen Sinne; die die Lectüre betreffenden Aufgaben von III, II und I sind auf je 2 Semester zu vertheilen; alle übrigen Classenaufgaben müssen in jedem Semester ganz durchgenommen werden, also in der Regel mit jedem Schüler zweimal.

c. *Rechnen und Mathematik.*

Cl. IX. 6 St. Zählen. Die vier Species im Zahlenkreis von 1 bis 100.

Cl. VIII. 6 St. Das Einmaleins. Die vier Species im unbegrenzten Zahlenkreis mit unbenannten und gleichbenannten Zahlen.

Cl. VII. 6 St. Die vier Species mit mehrfach benannten Zahlen.

Cl. VI. 6 St. Das Rechnen mit Brüchen. Regel de tri.

Cl. V. 6 St. Rechnen. 3 St. Die Lehre vom Zahlensystem und den Decimalbrüchen.
Geometrie. 3 St. Erkennen, benennen, erklären der einfachsten geometrischen Gebilde (gerade Linie, Winkel, Parallelen, Dreieck, Kreis) mit Ausschluss der eigentlichen Beweisführung.

Cl. IV. 6 St. Rechnen. 3 St. Die bürgerlichen Rechnungsarten: Zinsrechnung, Gesellschaftsrechnung, Mischrechnung u. s. w. Die Schüler sollen die Rechnungsregeln mit Bestimmtheit aussprechen, durch einfache Schlüsse ableiten und mit Sicherheit ausführen, die Aufeinanderfolge der bis zum Ziel führenden Rechnungsoperationen in Worten darstellen. Schliefslich können dieselben in algebraischen Zeichen ausgedrückt und so Bedeutung und Nothwendigkeit der Buchstabenrechnung zum Bewusstsein gebracht werden.
Geometrie. 3 St. Elemente der Geometrie bis zur Congruenz der Dreiecke und den Sätzen vom Centriwinkel und Peripheriewinkel. Erstrebt wird Sicherheit in der Reihenfolge der Sätze, Klarheit in ihren Beweisen, Uebung in den auf sie gegründeten Constructionen. wie in dem Halbiren der Winkel und Linien, Fällen und Errichten der Lothe u. s. w.

Cl. III. 6 St. Algebra. 3 St. Die Gleichungen ersten Grades und die vier Species in allgemeinen positiven und negativen Gröfsen. Die einfachen Gleichungen ersten Grades sollen zunächst in Zahlen angesetzt und gelöst werden. Wenn sich hierbei die Nothwendigkeit der Annahme negativer Gröfsen ergeben hat, wird die Betrachtung zur ausdrücklichen Aufstellung der Sätze der allgemeinen Arithmetik übergehen.
Geometrie. 3 St. Die Lehre von den Parallelogrammen, die Vergleichung und Berechnung der Flächeninhalte geradliniger Figuren. Praktische Anwendungen.

Cl. II. 6 St. Algebra. 3 St. Die Lehre von den Proportionen, den Potenzen und Wurzeln. Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzeln.
Geometrie. 3 St. Die Aehnlichkeit der Figuren. Proportionen im Kreise. Berechnung des Kreises.

Cl. I. 6 St. Algebra. 3 St. Die Gleichungen des zweiten Grades. Die arithmetische und geometrische Reihe.

Geometrie. 3 St. Elemente der Stereometrie. Die Sätze, welche zur Auffassung der Lage der Ebenen und geraden Linien gegeneinander erforderlich sind; der Unterschied zwischen Congruenz und Symmetrie. Die Kugel. Berechnung des Inhalts und der Oberfläche des Prismas, der Pyramide, des Cylinders, des Kegels und der Kugel.

Bemerkungen:

1. In den Elementen der Mathematik wird rechte Sicherheit erst bei der zweiten Durchnahme des Pensums erreicht. Da aufserdem die wiederkehrende Theorie den geringeren und die wechselnden Aufgaben den gröfseren Theil des Unterrichts ausmachen, und da durch die halbjährliche Aufnahme und Versetzung von Schülern in die Gemeinschaft der mit und von einander Lernenden Frische und Reiz zu neuem Wetteifer gebracht wird, so ist durchgehends, mit Ausnahme der drei untersten Classen, der Lehrstoff so vertheilt, dass in jeder Classe in jedem Semester dasselbe Pensum wiederkehrt.

2. Um den Unterricht nicht zu zersplittern, sind besondere Rechenstunden in den oberen Classen nicht angesetzt. Die Pensa sind so abgegrenzt und der ganze Plan ist so angeordnet, dass fast jede algebraische Stunde zu numerischen Rechnungen führen muss. Auch ist eine erfolgreiche und die Schüler fesselnde Methode des Unterrichts in der Mathematik nicht denkbar ohne beständiges Ueben des Kopfrechnens und ohne stetes Ausgehen von und Zurückkehren zu denjenigen Zahlenverhältnissen, welche in den Lebenskreisen, aus denen die Schüler stammen, häufig zur Anwendung kommen. Endlich ist auch für eine ausdrückliche Behandlung der bürgerlichen Rechnungsarten durch das Pensum der vierten Classe genügend gesorgt.

d. *Naturwissenschaft.*

Cl. III. 4 St. Im Sommer Botanik, im Winter Zoologie. Durchgenommen wird der durch das früher angegebene Unterrichtsziel der Schule begrenzte Lehrstoff.

Cl. II. 4 St. Im Sommer Einleitung in die Chemie; Metalloide.
Im Winter Physik. Allgemeine Eigenschaften, Magnetismus, Electricität, Wärme mit Berücksichtigung der Meteorologie.

Cl. I. 4 St. Im Sommer ausgewählte Capitel aus der Lehre von den Metallen und aus der organischen Chemie.
Im Winter Statik und Mechanik; Abschnitte aus der Optik und Akustik; das Wichtigste aus der mathematischen Geographie.

Ein besonderer mineralogischer Unterricht ist nicht angesetzt; es bietet sich aber beim chemischen Unterricht Gelegenheit, das Unentbehrliche aus der Mineralogie vorzutragen.

e. *Geographie und Geschichte.*

Cl. VII. 3 St. Mit einer durch die Anschauung unterstützten Beschreibung der Stadt und ihrer Umgebung werden die Schüler mit den wichtigsten geographischen Begriffen bekannt gemacht und angeleitet, sich mit Hilfe des Kartenbildes in der Wirklichkeit zu orientiren.

Cl. VI. 3 St. Die Schüler werden bekannt gemacht mit der Lage, Gröfse, Gestalt und Gliederung der Meere und der Erdtheile. Hiermit beginnt der Unterricht in jedem Semester. Es wird dem hinzugefügt, was über die Bodenverhältnisse, Staaten, Völker, Wohnplätze zu wissen unumgänglich nöthig ist, im Sommer von Amerika, im Winter von Asien, Afrika und Australien.

Cl. V. 3 St. In jedem Semester beginnt der Unterricht damit, dass den Schülern ein nicht sehr ins Einzelne gehendes, aber vollkommen deutliches Bild von der Bodengestalt Europas gegeben wird. Demnächst wird den Schülern das Wichtigste aus der politischen Geographie mitgetheilt, im Sommer von Spanien, Italien und der Türkei, im Winter von Frankreich, England, Schweden und Russland.

Cl. IV. 3 St. Physikalische und politische Geographie, im Sommer von Norddeutschland mit Einschluss des deutschen Mittelgebirges und der Nebenländer Belgien, Holland und Dänemark, im Winter von Süd-Deutschland einschliefslich der Alpen und Ungarns. Die beiden letzten Monate des Winter-Semesters werden zu einer genauen Repetition alles dessen verwendet, was die Schüler in der Geographie gelernt haben.

Cl. III. 4 St. Im Sommer griechische Geschichte bis zum Tode Alexanders mit Voranschickung, resp. Einschaltung des Nothwendigsten über die Barbarenvölker und mit ganz kurzer Angabe der späteren Schicksale der hellenischen Reiche, bis sie unter die Herrschaft der Römer kommen.

Im Winter römische Gesichte bis zum Untergang des weströmischen Reiches. Von der Kaiserzeit wird nur eine ganz kurze Uebersicht gegeben und dabei nicht aufser Acht gelassen, dass die Geschichte der Deutschen und der Völkerwanderung der folgenden Classe vorbehalten bleibt.

In beiden Semestern, sowie in dem ganzen folgenden geschichtlichen Unterricht muss der Lehrer jede Gelegenheit benutzen, die geographischen Kenntnisse der Schüler aufzufrischen, und am Schluss dss Winter-Semesters muss wenigstens ein Monat verwendet werden, die Geographie von Europa zu repetiren, selbstverständlich genau so, wie sie in V. gelehrt ist, ohne alle Erweiterung.

Cl. II. 4 St. Deutsche Geschischte im Mittelalter; im Sommer bis Heinrich V., im Winter von den Kreuzzügen bis zur Reformation.

Die wichtigsten Begebenheiten aus der Geschichte der anderen Völker werden da, wo sie in die Geschichte des deutschen Volkes eingreifen, episodisch und so kurz als möglich eingeschaltet; dagegen wird auf die Entwickelung der geistlichen Gewalt ganz besondere Rücksicht genommen.

In keinem Semester wird der Unterricht früher begonnen, bevor der Lehrer durch eine gründliche Repetition sich überzeugt hat, dass die neuen Schüler das Pensum der alten Geschichte und die alten aufserdem noch das mit ihnen durchgenommene Pensum aus der Geschichte des Mittelalters vollkommen inne haben.

Aufserdem soll die Geographie Deutschlands am Schlusse des Winter-Semesters genau repetirt werden.

Cl. I. 4. St. Deutsche Geschichte, im Sommer von der Entdeckung Amerikas und von der Reformation bis zum westphälischen Frieden, im Winter von da an bis auf die Gründung des norddeutschen Bundes.

Mit der Geschichte der anderen Völker wird ebenso verfahren, wie in Classe II., und der Beginn des Zeitalters Friedrichs des Grofsen ist die geeignete Stelle, wo die Vorgeschichte des preufsischen Staats, ohne den Zusammenhang der deutschen Geschichte zu unterbrechen, im Zusammenhang dargestellt werden kann.

Auch hier kann in keinem Semester der Unterricht begonnen werden, bevor der Lehrer sich überzeugt hat, dass nichts von dem verloren ist, was in der Geschichte bisher gelernt worden ist, und es muss am Schluss jedes Semesters eine sehr genaue Repetition des Geschichtspensums aller Classen hinzutreten, so dass in dieser Classe wenigstens die Hälfte der verfügbaren Zeit auf Repititionen zu verwenden ist.

Der vorstehende Lehrplan für den geographischen und geschichtlichen Unterricht kann nur dann mit Erfolg angewendet werden,

1. wenn dem Unterricht ein Lehrbuch zu Grunde gelegt wird, welches nur Lehrbuch und nicht auch zugleich Lesebuch und Handbuch zum Nachschlagen sein will, welches ferner den Lernstoff nicht danach bemisst, was in jeder einzelnen Classe gelernt werden kann, sondern so, dass die Schüler der obersten Classe im Stande bleiben, alles, was ihnen in Geographie und Geschichte gelehrt ist, jeden Augenblick präsent zu haben, welches endlich nicht blofs Thatsachen in Tabellen, sondern auch den Zusammenhang der Thatsachen gibt, damit der folgende Lehrer genau weifs, was er von den Schülern des früheren verlangen darf;

2. wenn jeder Lehrer seinen Liebhabereien erst dann nachgeht, wenn die Erfüllung des Classenpensums vollkommen gesichert ist, und wenn jeder, sobald er sieht, dass ein Pensum nicht erfüllt wird oder nicht erfüllt werden kann, sofort und mit Nachdruck in der Conferenz darauf hinweist, unbekümmert darum, ob er einen Collegen verletzt oder ob er selbst für einen unfähigen Lehrer gehalten wird.

f. *Der französische Unterricht.*

Cl. VI. 6 St. Die Aussprache, die Declination und die Conjugation von avoir und être nach Plötz Elementarbuch der französischen Sprache Lection 1-50.

Cl. V. 6 St. Die regelmäfsige Conjugation und die gebräuchlichsten unregelmäfsigen Verba nebst dem Wichtigsten über Pronomen und Zahlwort nach Plötz Elementarbuch Lection 51—91.

In diesen beiden Classen wird dasselbe Buch auch als Lesebuch benutzt.

Cl. IV. 6 St. Wiederholung und Vervollständigung der Formenlehre nach Plötz Schulgrammatik Lection 1-38.

Als Lesebuch dient hier und in den beiden folgenden Classen die französische Chrestomathie von Plötz.

Aufserdem soll in den drei untersten Classen das kleine Vocabelbuch von Plötz memorirt werden, und beim Abfragen der gelernten Vocabeln soll der Lehrer so verfahren, wie Plötz in der Vorrede zu seinem Vocabulair systématique vorschlägt.

Cl. III. 4 St. Die Lehre von der Wortstellung und vom Gebrauch der Zeiten und Moden nach Plötz Schulgrammatik Lection 39—57.

In einer Stunde wöchentlich werden die Vocabeln des kleinen Vocabelbuchs wiederholt und dabei die Sprechübungen in der angegebenen Weise fortgesetzt.

Cl. II. 4 St. Syntax des Artikels, des Adjectivs, des Adverbs und des Pronomens nach Plötz Schulgrammatik Lection 58—75.

Die Sprechübungen werden in der angefangenen Weise fleifsig fortgesetzt und allmählich zu einer freien Unterhaltung erweitert; sie bleiben aber auf Stoffe, die aus dem gewöhnlichen Leben entnommen sind, beschränkt und werden nicht ausgedehnt auf den Unterricht in der Grammatik und auf die Lectüre.

Cl. I. 4 St. Eine Stunde wöchentlich wird verwendet zur Durchnahme von Lection 76—78 der Plötzschen Schulgrammatik und zu mündlichen und schriftlichen grammatischen Uebungen, deren Stoff der Lehrer nach dem Bedürfnis zusammenstellt, während in allen früheren Classen für diesen Zweck vorzugsweise die Uebungsstücke aus den Plötzschen Lehrbüchern zu verwenden waren.

Zwei Stunden wöchentlich werden zur Lectüre geeigneter prosaischer und poetischer Schiften benutzt, und es soll diese Lectüre weder durch weitläufige grammatische Bemerkungen, noch durch Anwendung der französischen Sprache bei der Erklärung aufgehalten werden.

In der für die Sprechübungen bestimmten Stunde werden die Schüler gewöhnt, über Dinge, die in ihrem Gesichtskreis liegen und ihnen vollkommen bekannt sind, in zusammenhängender Rede sich zu äufsern. Natürlich kann hierbei nichts weiter verlangt werden, als dass das, was die Schüler so ohne Vorbereitung sprechen, frei ist von groben grammatischen Fehlern. An diese Uebung schliefst sich eine Anleitung, solche Briefe, welche im gewöhnlichen Leben am häufigsten vorkommen, französisch zu schreiben.

Die in den drei untersten Classen zu lernende Theile des kleineun Vocabelbuchs werden auf das ganze Jahr vertheilt, so dass in jeder Woche nur eine Lection zu lernen ist und auch genügende Zeit zur Wiederholung bleibt. Die übrigen Classenpensa werden in jedem halben Jahre ganz durchgenommen, so jedoch, dass in allen Classen die Uebungsstücke zum schriftlichen Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische im zweiten Semester andere sind als im ersten, und dass in den 4 oberen Classen auch beim Uebersetzen aus dem Französischen nicht in jedem Semester dieselben Lesestücke genommen werden.

Der im Vorstehenden mitgetheilte, genau durchdachte und in sich streng zusammenhängende Organisationsplan gibt sowohl an sich als in seinem Verhältnisse zu den bestehenden Einrichtungen Anlass zu den vielseitigsten Erwägungen. Ich beschränke mich

vorläufig auf einige wenige Bemerkungen, die sich am einfachsten unter drei Gesichtspunkte ordnen: die principielle Frage nach der Zweckmäfsigkeit der Errichtung von Mittelschulen der beabsichtigten Art, sodann die Frage über die Angemessenheit der Auswahl der Lehrgegenstände und der für dieselben bezeichneten Grenzen, endlich die Erwägung einiger Schwierigkeiten und Bedingungen der wirklichen Ausführung.

1. Was die erste principielle Frage betrifft, so wird es kaum nöthig sein, zu den oben schon im Anschlusse an die Denkschrift dargelegten Motiven noch weiteres hinzuzufügen, um die bejahende Beantwortung dieser Frage zu begründen. Die Thatsache steht fest und ist statistisch zu ziffernmäfsiger Genauigkeit gebracht (vgl. in dieser Zeitschrift Heft I. S. 94), dass an unsern Gymnasien und Realschulen im ganzen (denn einzelne Anstalten unter besondern Verhältnissen machen davon eine Ausnahme) nur ein kleiner Theil der Schüler den gesammten Cursus alsolvirt, während ein unverhältnismäfsig grofser Theil aus den mittleren Classen in praktische Berufsarten übertritt. Dieser Abgang aus den mittleren Classen umfasst keineswegs ausschliefslich oder nur überwiegend solche Fälle, in denen der mangelhafte Erfolg des Unterrichtes bei einem Schüler es veranlasst, dass seine Eltern die ursprüngliche Absicht höherer Studien aufgeben. Dieser Anlass zum Abgange mitten aus dem Cursus einer Lehranstalt liegt in der Natur der Sache und muss immer bleiben. In der überwiegenden Zahl der hier in Betracht kommenden Fälle haben vielmehr vom Anfange an die Eltern die Absicht, ihre Söhne nur bis zu dem in den mittleren Classen eines Gymnasiums oder einer Realschule erreichten Lebensalter, bis zum 15. oder 16. Jahre, Schulunterricht geniefsen zu lassen. Dass für diese Fälle der Besuch der unteren Hälfte einer auf ein höheres Ziel angelegten Lehranstalt das Zweckmäfsigste an sich sei, wird gewiss niemand behaupten können, trotzdem dass sehr wohl unter bestimmten thatsächlichen Voraussetzungen eine solche Wahl die richtigste sein kann. Man schafft aus einem für umfassendere Studien bestimmten Lehrbuche ein wirklich zweckmäfsiges für niedriger gesteckte Ziele nicht einfach dadurch, dass man einige Abschnitte desselben streicht bei unverändertem Bestande des übrigen; und ebenso wenig gewinnt man aus einer Lehranstalt, die, um bei der äufserlichsten Bezeichnung stehen zu bleiben, auf einen neunjährigen Schulbesuch angelegt ist, die zweckmäfsigste Bildungsstätte für die, welche nur sechs Jahre aufzuwenden haben, einfach dadurch, dass man die obersten Curse weglässt. Dort muss

vielmehr das Lehrbuch im Ganzen umgearbeitet, hier muss die Organisation des Unterrichtes eine andere werden. Allerdings nimmt die „Unterrichts- und Prüfungsordnung für Realschulen vom 6. Oct. 1859" auf die Thatsache Rücksicht, dass viele Schüler schon aus Tertia abgehen, und sucht dem darin kundgegebenen Bedürfnisse gerecht zu werden. Es heifst nämlich im § 4: „Dagegen können die Classen von VI bis III incl. sehr wohl zugleich der Aufgabe genügen, welche eine Mittelschule zu erfüllen hat. Die Realschule wird, so weit es ihr höherer Zweck zulässt, Rücksicht darauf zu nehmen haben, dass erfahrungsmäfsig aus III eine grofse Zahl von Schülern abgeht, um in einen praktischen Lebenslauf einzutreten. Demgemäfs ist bei der Vertheilung des Unterrichtsstoffes darauf Bedacht zu nehmen, dass die mit der absolvirten III gewonnene Schulbildung das unter allen Umständen Nothwendige nicht verabsäume und in sich einen Abschluss erreiche, der zum Eintritt in einen praktischen Beruf der mittleren bürgerlichen Lebenskreise befähigt. (Wiese, Gesetze und Verordnungen I. S. 41.) In dem „speciellen Lehrplan" für Realschulen (Wiese I. S. 64—73) ist auch demgemäfs nicht unterlassen, überall für Tertia das Lehrpensum so zu bezeichnen, dass dadurch der Ausdruck eines gewissen Abschlusses gewonnen wird; aber ich besorge, dass dies eben nicht viel mehr, als ein Ausdruck sei, und dass, so weit die gesteckten Ziele überhaupt erreichbar sind, der Versuch, die zwei einander widersprechenden Aufgaben, der Stetigkeit des ganzen Lehrganges und der Abgeschlossenheit eines Theiles, zugleich zu genügen, jede von beiden erheblich beeinträchtigt. Mittelbar liegt jedenfalls in den angeführten Worten der Verordnung die Anerkennung, dass für die aus Tertia abgehenden Schüler ein Unterricht erforderlich ist, der mit dem Lehrgange der gesammten Schule nicht vollständig übereinstimmt.

Das Bedürfnis von Mittelschulen in dem bezeichneten Sinne erscheint hiernach als ein so unbestreitbares, dass man sich eher verwundern könnte, dasselbe in der vorliegenden Denkschrift erst noch ausführlich begründet zu finden. Sollten nicht, da der Bedarf zur Abhülfe drängt, Schulen dieser Art bereits bestehen? Das ist allerdings der Fall. Die Mittelschule zu Hannover, so wie ihr Plan in dem mir vorliegenden Programme von 1865 dargelegt ist,[1]) entspricht, aufser kleinen unwesentlichen Abweichungen, dem in der

[1]) Jetzt wird, wenn ich nicht irre, oder ist diese Mittelschule in eine Realschule umgestaltet.

Denkschrift vorgezeichneten Plane der Mittelschulen; die höhere Bürgerschule zu Heidelberg trifft im Wesen mit der hier beabsichtigten Mittelschule zusammen, nur dass sie ihr Ziel um ein Lebensjahr weiter hinauszurücken scheint; und so werden sich jedenfalls noch andere Beispiele von öffentlichen und privaten Mittelschulen auffinden lassen. Allerdings in den altpreufsischen Provinzen werden Schulen dieser Art selten sein, und dürften in dem letzten Jahrzehent, trotz der Thätigkeit vieler Communen zur Förderung des Schulwesens, an Zahl eher ab- als zugenommen haben. Der Anlass dieser Erscheinung ist offenbar. Die verschiedenen Zweige der Verwaltung können sich nicht füglich der Mühe unterziehen, bei denjenigen jungen Leuten, welche sie für ihren Dienst verwenden wollen, den Besitz der erforderlichen allgemeinen Kenntnisse durch eine ausdrücklich dafür veranstaltete Prüfung zu erproben; sie setzen vielmehr einfach diejenige Classe des Gymnasiums oder der Realschule fest, welche zum Eintritte in eine bestimmte Verwendung die Berechtigung gewähre; damit eine solche Feststellung eine bestimmte Bedeutung habe, können unter Realschulen (denn bei den Gymnasien ist der Lehrgang und seine Gliederung als bereits consolidirt zu betrachten) nur solche Lehranstalten verstanden werden, welche einen bestimmten vorgezeichneten Plan einhalten. Communen nun, welche Schulen gründen, haben begreiflicherweise den Wunsch, den Schülern derselben diese mannigfachen Wege zum Eintritte in den niederen Staatsdienst offen zu erhalten. Daher kommt es, dass die Einrichtung der Realschulen erster Ordnung, Realschulen zweiter Ordnung, höherer Bürgerschulen, wie dieselbe durch die Verordnung vom 6. Oct. 1859 vorgezeichnet ist, fast überall zur Ausführung kommt. Hr. Geh. R. Wiese erkennt in der Vorrede zu den „Verordnungen und Gesetzen u. s. w." I. S. V ausdrücklich an, dass „das Berechtigungswesen wie ein neuer Factor in die höheren Schulen hineingekommen ist, der ihnen ihre Arbeit erschwert." Wenn derselbe jedoch hinzufügt „der nächste Nutzen davon kommt weniger der Schule selbst als dem Leben zu gut, darf aber eben deshalb auch nicht gering angeschlagen werden," so wird der eine Theil dieses Satzes, den nachtheiligen Einfluss auf die Schulen betreffend, nicht zu bestreiten sein; wohl aber wird zu bestreiten sein, ob dieser Umstand wirklich dem Leben auch derjenigen zu gute kommt, welche auf die theilweise Benutzung einer auf andere Ziele angelegten Schule angewiesen werden. Auch aufserhalb der uns vorliegenden Denkschrift lassen sich beachtenswerthe Stimmen vernehmen, welche mit ihr in vollem

Einklange stehen. Ich erwähne in dieser Hinsicht nur einen Aufsatz „die Realschule zweiter Ordnung ohne Latein; ihre Stellung zu den übrigen Schulen und zum Leben“ in der Zeitung „der Zollverein“ 1868 No. 8. Der Verf., Oberlehrer Dr. Harms in Oldenburg, dessen praktische und literarische Thätigkeit für die Schule in verdienter Anerkennung steht, legt darin die entscheidenden Gesichtspunkte der Sache eben so bündig als überzeugend dar. Was er als „Realschule zweiter Ordnung ohne Latein“ bezeichnet, das entspricht genau der in der vorliegenden Denkschrift entworfenen Mittelschule.

2. Bei der Frage über Auswahl und Begrenzung der Lehrgegenstände für die Mittelschule hat der Gegensatz, der zwischen allgemeiner Bildung und der Vorbereitung für ein bestimmtes Thätigkeitsgebiet, zwischen positiven Kenntnissen und geistiger Gewandtheit besteht, entscheidende Bedeutung. Man kann sich nicht verhehlen, dass die so eben angewendeten Worte einer Scheidemünze gleichen, deren Gepräge durch den unvermeidlichen täglichen Gebrauch abgeschliffen und darum schwer erkennbar ist; mit diesen Worten verbinden nicht leicht zwei, die sie gebrauchen, die vollkommen gleiche Vorstellung. Es kann daher nicht auffallend erscheinen, wenn über die Form der in der vorliegenden Denkschrift für die Auswahl der Lehrgegenstände gegebenen Begründung sich in manchen Punkten eine abweichende Ansicht geltend machen lässt. Dies zu discutiren, ist die vorliegende praktische Frage nicht der geeignete Anlass; denn die Differenzen der angedeuteten Art haben keinen Einfluss auf die im Einzelnen getroffenen Bestimmungen. Zu diesen kann ich nicht umhin sowohl nach ihrer negativen als nach ihrer positiven Seite meine volle Einstimmung auszusprechen; unerhebliche Zweifel darüber, ob die Abgrenzung des Zieles durchweg auf das zweckmässigste festgesetzt ist, sind selbst der Art, dass sie erst von der Erfahrung ihre endgiltige Entscheidung abzuwarten haben.

Von den beabsichtigten Mittelschulen ist der Unterricht im Lateinischen ausgeschlossen.

Bekanntlich ist in Preufsen für die Realschulen erster Ordnung, welche auf eine gleich lange Dauer des gesammten Schulcursus, wie die Gymnasien, angelegt sind, das Lateinische obligater Lehrgegenstand, in den drei unteren einjährigen Classen mit 8, 6, 6, in den drei oberen zweijährigen Classen mit 5, 5, 3 wöchentlichen Lehrstunden vertreten. Indem sodann die Realschulen zweiter Ordnung und die höheren Bürgerschulen ihrem wesentlichen

Charakter nach als solche Realschulen erster Ordnung sich betrachten lassen, welche nicht oder noch nicht bis zur obersten Classe entwickelt sind, so bildet auch für sie das Latein in der Weise einen obligaten Lehrgegenstand, als die allerdings zulässige Ausschliefsung desselben die Verzichtleistung auf bestimmte Berechtigungen in sich schliefst. Diese Stellung des Lateinischen in den Realschulen, deren Wesen überhaupt noch in der Entwicklung begriffen und weitaus noch nicht zur Consolidirung gelangt ist, lässt sich keineswegs als etwas Zweifelloses oder Unbestrittenes betrachten; die gegentheilige Ueberzeugung hat ebenso ihre entschiedenen Vertheidiger und darf sich auch ihrerseits auf Erfahrung berufen. Ich bin weit davon entfernt, über diese Streitfrage, die wohl im Wesentlichen nur der Ausdruck für eine Krisis in der allgemeinen Bildung ist, ein competentes Urtheil beanspruchen zu wollen; dazu würde die eingehendste Beobachtung von Lehranstalten beider Arten, und zwar vieler, um dadurch die Zufälligkeiten der einzelnen abzustreifen, unbedingt erforderlich sein, während ich mich auf die für und wider geltend gemachten theoretischen Gründe und auf die Mittheilungen philologischer Lehrer an Realschulen über ihre Erfolge und Erfahrungen beschränkt sehe. Was die theoretischen Gründe betrifft, so tragen gerade die von den Vertheidigern des Latein an den Realschulen geltend gemachten vorzüglich dazu bei, Zweifel gegen die Zweckmäfsigkeit zu erwecken. Der lateinische Unterricht wird als ein hauptsächliches und unersetzliches Mittel der formalen Bildung bezeichnet, als gäbe es e i n e formale Bildung im Allgemeinen und nicht vielmehr so viel verschiedene Arten derselben, als wesentlich verschiedene Gebiete geistiger Beschäftigung bestehen. Der Werth der Philologie als Wissenschaft, welche unsere heutige Cultur mit ihren ersten Anfängen in lebendiger Verbindung erhält, wird in begeisterten und wahren Worten gepriesen; aber nicht der Werth der Philologie als Wissenschaft wird ja in Zweifel gezogen, sondern der Werth und die Haltbarkeit des dürftigen Bruchtheiles, der den an andere Interessen ganz hingegebenen Schülern der Realschulen zugeführt werden kann. Und wenn manchmal neben diesen idealen Gesichtspunkten die Nützlichkeit geltend gemacht wird, welche die Kenntnis lateinischer Formenlehre und Vocabeln dem zukünftigen Subalternbeamten in vielen Fällen bringen werde, so wird doch die Frage erlaubt sein, ob nicht die meisten oder alle Fälle dieses Gebrauches ohne lächerlichen Purismus über Bord geworfen werden können, ob nicht z. B. für das beliebte *In fidem* ein eben so kurzer deutscher Ausdruck zu Gebote steht und im Gebrauche ist

und so in tausend Fällen.[1]) Die Erfahrungen, welche ich von philologischen Lehrern an Realschulen habe mittheilen hören, tragen nicht dazu bei, die theoretischen Bedenken zu beschwichtigen, sondern vielmehr sie zu steigern. — Aber angenommen, an Realschulen, welche nach Beendigung der Vorschule einen neunjährigen Cursus haben, lasse sich durch den lateinischen Unterricht ein Erfolg erreichen, der selbst werthvoll und dauerhaft und nicht mit schwerer wiegenden Opfern erkauft wäre, so folgt daraus nichts für die hier beabsichtigte Mittelschule. Was auf dem philologischen Gebiete bis zum 15. Lebensjahre erreicht werden kann, wie viel Zeit man auch anderen wichtigen Bildungsmitteln abbreche, ist nicht in sich stark genug, um einen selbständigen Werth beanspruchen zu können und Dauer hoffen zu lassen; und der nachfolgende Lebensweg der Schüler der Mittelschulen liegt von Anwendung des Lateinischen so fern, dass dieser ganze Unterricht in kürzester Zeit zu einem blofsen Nebelbilde verschwimmen würde. Es kann daher nur gebilligt werden, dass von der beabsichtigten Mittelschule das Latein unumwunden ausgeschlossen ist.

In die Mittelschule ist, aufser dem Unterrichte in der Muttersprache, von den lebenden Cultursprachen nur e i n e, und zwar die französische aufgenommen.

Dass an solchen Schulen, welche die Höhe der blofsen Volksschule zu überschreiten befähigt und berufen sind, und welche dem zukünftigen mittleren Bürgerstande die allgemeinen Voraussetzungen seiner Bildung sichern sollen, eine moderne Cultursprache gelehrt werden muss, steht in der allgemeinen Ueberzeugung bereits so fest, dass es unnöthig ist hierüber ein Wort hinzuzufügen; ebenso dass für Schulen Norddeutschlands unter den Cultursprachen der Gegenwart nur zwischen der französischen und der englischen die Wahl in Frage kommen kann. Es ist möglich und wahrscheinlich, dass in den Küstenstädten Norddeutschlands das Bedürfnis des Verkehrs und die Erleichterung des Unterrichtes, die wiederum in diesem liegt, der englischen Sprache den Vorzug verschafft. Aber im allgemeinen ist es vollkommen berechtigt, dass der französischen Sprache der Vorzug gegeben ist; ja es ist dies nicht sowohl eine

---

[1]) In welchem Grade es möglich ist, Rechtsbegriffe durch Anwendung vorhandener deutscher Worte ohne jede der Sprache angethane Gewalt dem allgemeinen Verständnisse näher zu bringen und wie unbestreitbar diese Richtung in der neueren deutschen Gesetzgebung zu entscheidender Geltung gekommen ist, zeigt auf das bestimmteste der Aufsatz von F. v. Salpius in den Preufsischen Jahrbüchern, 1869, Märzheft S. 356 ff.

Wahl, als das natürliche und nothwendige Ergebnis des historischen Verlaufes und der Verhältnisse der Gegenwart. Steht auch durch seine Nationalität das englische Volk dem deutschen ungleich näher als das französische: die historische Entwickelung Deutschlands steht zu der seines westlichen Nachbars in ununterbrochener, tief eingreifender Beziehung; diejenige Bildung, welche in der Literatur ihren Ausdruck findet, hat in Deutschland Jahrhunderte hindurch von Frankreich die weittragendsten Einflüsse erfahren und ist noch gegenwärtig mit ihr in der engsten Verbindung; das Bedürfnis des mündlichen und schriftlichen Verkehres in der Gegenwart gibt im allgemeinen für Deutschland der französischen Sprache einen ungleich höheren Gebrauchswerth als der englischen. Wenn aus den hierdurch angedeuteten Gesichtspunkten die Bevorzugung der französischen Sprache für den vorliegenden Fall volle Billigung verdient, so ist nur dringend zu wünschen, dass es bei der Beschränkung auf eine fremde Sprache sein Bewenden habe, und nicht die Nachgiebigkeit gegen verschiedene Ansichten und Wünsche, die täuschende Berufung auf Erfolge im Privatunterrichte u. a. m. zu einer schädlichen Vermittelung führe, etwa in den obersten Classen noch die englische Sprache, facultativ oder versuchsweise, einzuführen. Nur die vorsichtigste Beschränkung kann innerhalb der eng bemessenen Altersgrenze irgend etwas Werthvolles und Haltbares erreichen; der Versuch, den beiderseitigen Wünschen gerecht zu werden, gefährdet die Erfolge auf beiden Seiten. Ja selbst wenn diese Beschränkung auf die französische Sprache eingehalten wird, scheint mir in dem Ausdruck der Zielleistung (vgl. S. 520) die Erwartung zu hoch gespannt. Wenn ein Schüler am Schlusse der Mittelschule die französische Sprache sich in dem Maſse angeeignet hat, dass er innerhalb des Bereiches seiner speciellen Lebensthätigkeit dieselbe ohne jede Schwierigkeit versteht, sie innerhalb eben dieses Kreises schriftlich anzuwenden vermag, und im mündlichen Verkehre sich verständigen kann, ohne dass das Hindernis der fremden Sprache die Sache wesentlich beeinträchtigt: so ist, so bescheiden dieses Maſs klingen mag, damit etwas für die der Mittelschule eigenthümliche Aufgabe sehr Werthvolles erreicht. Ich glaube nicht, dass ein höher gestecktes Ziel sich verwirklichen lässt, bin vielmehr der Ueberzeugung, dass die Lösung der Aufgabe selbst innerhalb dieser mäſsigen Grenzen nur dann möglich wird, wenn die städtische Behörde das Finden geeigneter Lehrkräfte für diesen Gegenstand nicht dem Zufalle überlässt, sondern selbst ihrerseits den als zweckmäſsig anerkann-

ten Weg zur Heranbildung solcher Lehrkräfte einschlägt, nämlich Lehramtscandidaten, welche in der bereits bestandenen Prüfung die Gründlichkeit ihrer Kenntnis der französischen Sprache erwiesen haben, den Aufenthalt in Frankreich auf die Dauer von mindestens einem Jahre ermöglicht. Der französische Unterricht an den mittleren Schulen im Grofsherzogthum Baden hat allerdings in der Natur des Grenzlandes eine nicht zu unterschätzende Unterstützung; aber für den guten Stand dieses Unterrichtes an den dortigen Schulen ist es jedenfalls von entscheidender Bedeutung, dass die Regierung das bezeichnete Verfahren consequent und in ausreichendem Mafse einhält. Die Unterrichtsverwaltung in Preufsen erkennt principiell die Richtigkeit dieses Verfahrens an; aber das zu diesem Zwecke ausgesetzte Stipendium steht zu dem grofsen Bedarfe an Lehrkräften so aufser allem Verhältnisse, dass eine Einwirkung auf den Erfolg dieses Unterrichtes dadurch nicht möglich ist. Wollen also die städtischen Behörden dem französischen Unterrichte in den beabsichtigten Schulen den Erfolg sichern, der für den gesammten Charakter derselben das gröfste Gewicht hat, so dürfen sie den Kostenaufwand nicht scheuen, für Ausbildung von Lehrkräften in der angedeuteten Weise selbst zu sorgen; übrigens würde derselbe im Vergleiche zu den übrigen Kosten der entworfenen Schulen und gegenüber dem dadurch allein erreichbaren Zwecke kaum in Rechnung kommen.

Wenn ich in Betreff des französischen Unterrichtes die Forderung der Zielleistung glaube um etwas mindern zu sollen, so halte ich dagegen auf dem mathematischen Gebiete eine mäfsige Erhöhung der Gesammtaufgabe für möglich und empfehlenswerth. Die Namen der geachteten Schulmänner, welche der Hr. Verf. auf diesem Gebiete zu Rathe gezogen hat (vgl. oben S. 526), bürgen vollständig dafür, dass nicht in der allgemeinen Bestimmung des Mafses etwas Unzweckmäfsiges oder Unausführbares vorgeschlagen ist; insoweit dieselben in ihren Ansichten über das Erreichbare auseinandergehen, hat der Hr. Verf. vorsichtig einen Mittelweg zwischen dem zu viel und zu wenig eingeschlagen. Sollte aber darin die Vorsicht nicht zu weit gegangen sein, dass der Hr. Verf. die Logarithmen aus der Lehraufgabe der Mittelschule entfernt hat? Wenn man in der Lehre von den Logarithmen alles dasjenige streng ausschliefst, was nicht zu dem Verständnisse der Sache und zur praktischen Anwendung erforderlich ist, so wird sich dieselbe zugleich mit der Potenzlehre in der zweiten Classe zur Aneignung bringen lassen. An Befestigung des Verständnisses und der Fähig-

keit im Gebrauche wird im weiteren Verlaufe des algebraischen Unterrichtes die Gelegenheit nicht nur nicht fehlen, sondern die in die erste Classe aufgenommene, und nach meiner Ueberzeugung mit Recht aufgenommene Lehre von den geometrischen Progressionen lässt sich nur unvollständig behandeln und muss auf einen wichtigen Theil der praktischen Anwendung verzichten, wenn nicht die Kenntnis der Logarithmen und die Geläufigkeit ihres Gebrauches vorausgesetzt werden kann; sie würde ohne diese Voraussetzung fast nur theoretische Bedeutung haben, was doch dem Wesen der Mittelschule fremd ist. Zieht man nun noch in Erwägung, welches Werkzeug von weittragendster Wirkung jemand durch die Handhabung der Logarithmen sich erwirbt, so wird man sich vielleicht bedenken, diese Lehre von vornherein als den Kreis der Mittelschule überschreitend auszuschliefsen.

3. Die Schwierigkeiten, welche mit der Ausführung der entworfenen Mittelschulen untrennbar verbunden sind, dürfen nicht unterschätzt werden. Ich meine hierbei nicht den Kostenpunkt: die städtischen Behörden Berlins haben in den letzten Jahrzehnten bewiesen, dass sie Ausgaben zur Förderung des Unterrichtes für ein wohlangelegtes Capital ansehen, und mittelbar hat die Errichtung von Mittelschulen sogar eine Ersparnis zur Folge, indem sie das Erfordernis der noch kostspieligeren Anlage neuer Gymnasien und Realschulen ermäfsigen würde. Aber schon die relative Neuheit dieser Unterrichtsanstalten setzt ihrem Gedeihen Schwierigkeiten von gröfserem Gewichte entgegen als man wohl erwarten möchte. Der Lehrplan der Mittelschule enthält keinen Gegenstand, der nicht auf den bereits bestehenden Schulen gelehrt würde; aber das Ziel, zu dem die ganze Schule zu führen hat, ist ein merklich verschiedenes, und danach muss in der Abgrenzung bis in das Einzelnste hinein und in der Lehrart das Verfahren durch die ganze Schule hindurch bestimmt sein. Diese Methode im speciellen Sinn des Wortes kann nur zugleich mit dem allmählichen Consolidiren der neuen Anstalten durch das wirksame Beispiel einzelner Vorzüglichkeit zu einem überwiegend allgemeinen Brauch des gesammten betreffenden Lehrstandes werden; und erst dann lässt sich ja die Wirksamkeit von Schulen als gesichert betrachten, wenn die allgemein gewordene Methode den Einzelnen selbst ohne besonderes persönliches Verdienst in die gleiche Bahn zieht. Dazu kommt nun bei diesen neuen Anstalten insbesondere die schwierige Zusammensetzung des Lehrercollegiums. Vergleicht man z. B. die Gymnasien, so liegt bei diesen die bedeutendste Erleichterung für ein

einhelliges Zusammenwirken des ganzen Collegiums zu demselben Ziel darin, dass, mit unerheblichen, nicht in Betracht kommenden Ausnahmen, dessen sämmtliche Mitglieder einen gleichartigen Bildungsweg zurückgelegt haben. Eine Minorität von Lehrern, welche Universitätsstudien gemacht haben, verbunden mit einer Majorität von Lehrern, welche nur Seminarbildung besitzen, und dazu die Aufgabe, die gesammte Anstalt gegenüber den Gemeindeschulen auf der Höhe der Mittelschule zu erhalten: das stellt an das gesammte Lehrercollegium, aber insbesondere an den Director eine sehr hohe Aufgabe. Aber es kann nur auf das lebhafteste gebilligt werden, dass diese Schwierigkeiten, welche dem Hrn. Verf. gewiss nicht entgangen sind, ihn nicht abgehalten haben, seinen Entwurf der Probe der Erfahrung zu unterwerfen. Es wäre ein unbegründetes Misstrauen gegen den Lehrstand der gelehrten und der Volksschulen, wenn aus der angedeuteten Besorgnis das als zweckmäfsig und nothwendig Erkannte zu unternehmen nicht sollte gewagt werden; aber man darf auch den Plan nicht deshalb für verfehlt ansehen, wenn vielleicht nicht sofort der Erfolg dem vorgezeichneten Ziele vollkommen entspricht.

Nicht geringere Schwierigkeiten zeigen sich in Betreff des Vertrauens, welches die Eltern diesen neuen Schulanstalten zuwenden sollen. Man wird es allerdings mit Freuden ergreifen, dass auf den Mittelschulen kein Lehrgegenstand vorkommt, von dessen Verwendung im weiteren Leben man sich nicht eine Vorstellung machte. Aber Eltern mögen ihren Söhnen gern möglichst viele Wege des späteren Fortkommens offen erhalten; die Berechtigung zum Eintritt in mancherlei subalterne Stellungen der Staatsverwaltung, welche gewissen Stufen des Gymnasiums und der Realschule zugesprochen ist, wird an den Mittelschulen schmerzlich vermisst werden, und dies kann das Vertrauen zu ihnen anfangs schmälern. Und doch muss es unbedingt abgelehnt werden, dass man etwa das Zugeständnis solcher Berechtigungen zu erwerben suche; sie würden nur durch das Eingehen auf mannigfach disparate Forderungen erreicht werden können. Vielmehr haben sich die Mittelschulen ihrer Aufgabe gemäfs selbständig zu entwickeln; ist diese Entwickelung consolidirt und sollte sich dann zeigen, dass die auf den Mittelschulen erworbene Bildung für manche subalterne Stellen der Verwaltung geeignet ist, so ist eine d a n n gewährte Berechtigung eine werthvolle Zugabe, jetzt bei ihrer Errichtung wäre sie ein gefährliches Geschenk.

Durchaus geschieden von dieser Eröffnung von Rechten zum

Eintritte in einen Staatsdienst ist die Frage nach der Erfüllung einer Pflicht im Staate, der allgemeinen Wehrpflicht, also die Frage, ob für die Mittelschulen zu erstreben ist, dass den Schülern, welche sie mit gutem Erfolge absolvirt haben, das Recht zum einjährigen Militärdienste gewährt werde. Der Hr. Verf. fügt hierüber am Schlusse seiner Denkschrift folgende Bemerkung hinzu:

„Die von mir vorgeschlagene Einrichtung der Mittelschulen ist der Art, dass nach § 154, 4 der Militair-Ersatzinstruction für den norddeutschen Bund vom 26. März 1868 (Wiese, Verordnungen II, S. 391) diesen Schulen für diejenigen Schüler, welche den ganzen Cursus vollendet haben, die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst ertheilt werden kann. Der Besitz dieser Berechtigung ist für das Aufkommen und Bestehen der Mittelschulen unbedingt erforderlich. Es werden daher die Gemeindebehörden bei der Berathung des Einrichtungsplanes hierauf stets Rücksicht zu nehmen haben, und sie werden mit der Ausführung des vereinbarten Planes nicht eher vorgehen dürfen, bis in Betreff der Gewährung jener Berechtigung von der zuständigen Behörde die nöthige Zusicherung gegeben worden ist.“

Ich muss dem Hrn. Verf. darin beistimmen, dass dies für die beabsichtigten Lehranstalten eine Lebensfrage ist; von ihrer Beantwortung hängt es ab, welche Kreise der Bürgerschaft diesen Schulen ihr Vertrauen zuwenden, und dadurch weiter, welche Höhe im ganzen diese Schulen einnehmen. Darum möge es erlaubt sein, auf diesen Gegenstand noch mit ein paar Worten einzugehen.

Die allgemeine Wehrpflicht trifft im preufsischen Staate dann, wenn es sich um die Vertheidigung der Interessen des Staates durch das letzte Mittel der Gewalt handelt, alle wehrhaften Angehörigen des Staates in gleicher Weise, alle werden auf gleiche Weise zu den Waffen gerufen. Dagegen in der Art der Vorbereitung zur Erfüllung dieser Pflicht, also dem Militärdienst im Frieden, ist der Unterschied gesetzt, dass bei der Nachweisung einer gewissen Stufe der allgemeinen Bildung und bei Uebernahme der gesammten Kosten des Dienstes die Dienstzeit auf ein Jahr herabgesetzt wird. Es liegt in dieser wohlüberlegten Einrichtung die Anerkennung, dass unter den bezeichneten Voraussetzungen selbst eine geringere Dienstzeit hinreicht, die erforderliche Waffenübung zur Kriegsbereitschaft herzustellen; ferner, dass für diese „Freiwilligen“ die selbständige Verwerthung der ihnen vom Militärdienst erlassenen Zeit ungleich werthvoller ist, als der Kostenaufwand auf das Dienstjahr; endlich die Anerkennung, dass es im Interesse des Staates

liegt, mit Verminderung der Gesammtkosten für die Kriegsvorbereitung den Einzelnen die selbständige Verwerthung ihrer Zeit möglichst wenig zu beschränken. Als Mafs der Bildung, welches zu dieser höheren Werthschätzung der Zeit berechtige, ist eine bestimmte Classe, ursprünglich der Gymnasien, später auch der Realschulen, bezeichnet, welche die dazu Aspirirenden erreicht haben müssen. Mag dabei ursprünglich der Gedanke gewaltet haben, diese Berechtigung hauptsächlich solchen zuzuweisen, welche noch weitere Studienzeiten aufzuwenden beabsichtigen, um dann mit diesem Erwerb dem Staate zu dienen, so hat das Bestehen der Berechtigung andererseits die Folge gehabt, dass nicht wenige, die weitere Studien zu machen gar nicht beabsichtigen, die Gymnasien oder Realschulen nur bis zu der erforderlichen Stufe besuchen, um dadurch des fraglichen Rechtes theilhaftig zu werden. Auch in dieser durch den Verlauf selbst entstandenen Umkehrung wird man das Wohlthätige der betreffenden Bestimmungen im allgemeinen anerkennen müssen. Der Bemühung um höhere Bildung ist auch aufserhalb des Kreises derer, welche auf dieselbe ihren einstigen Lebensberuf gründen wollen, ein Impuls gegeben, dessen Wirkungen nicht nur dem Einzelnen, sondern auch dem Staate zu gute kommen. Aber man darf doch darüber die Kehrseite der Sache nicht übersehen. Von denjenigen Schülern der Gymnasien (und ähnliche Erfahrungen finden sich an Realschulen), welche das „Zeugniss für den einjährigen Militärdienst“ zu ihrem Bildungsziel machen, sitzt die Mehrzahl das letzte Jahr, ja wohl noch längere Zeit, eben nur auf den Schulbänken ab; sie leisten schliefslich, was gesetzlich erfordert wird, aber ohne wirkliches Interesse, und darum ohne zu der Erwartung zu berechtigen, dass das widerwillig Erworbene auch nur einen Tag über die Schulzeit hinaus den Besitzer belästigen werde. Welches Hindernis dieser Theil der Schüler für die Gymnasien ist, wurde früher erwähnt und hat für den vorliegenden Gesichtspunkt keine Bedeutung; wohl aber darf man fragen, ob es in aller Weise zweckmäfsig ist, zu solchem Versitzen der werthvollsten Zeit mittelbar den Anlass zu geben, und ob der Besitz einer so erworbenen und so zerrinnenden halben Gymnasialbildung für den Einzelnen oder für den Staat einen solchen Werth habe, dass dieser ihr die abgeschlossene, durch die Mittelschule erreichte Bildung nicht dürfte in dem fraglichen Rechte gleichstellen. Bei normalem Gange, d. h. wenn ein Knabe mit dem vollendeten 9. Lebensjahre in die Sexta eines Gymnasiums aufgenommen wird und in keiner Classe über die für deren

Cursusdauer bestimmte Zeit zurückbleiben muss, wird die für den einjährigen Militärdienst erforderte Jahresdauer des Aufenthaltes in Secunda mit dem 15. Lebensjahr erreicht, also demselben Lebensjahre, in welchem, ebenfalls bei durchaus normalem Gange, der gesammte Cursus der beabsichtigten Mittelschule abgeschlossen wird. Es würde also auch in dieser Hinsicht die erstrebte Berechtigung nicht irgend eine Bevorzugung, sondern nur die Gleichstellung der bürgerlichen Bildung mit der gelehrten in Hinsicht auf die Erfüllung der Wehrpflicht enthalten. Indem aber nur das wirkliche Erreichen der Gesammtaufgabe der Mittelschule dem einjährigen Aufenthalte in der Secunda eines Gymnasiums in der normalen Dauer des dazu erforderlichen Unterrichtsganges gleich steht, so würde nicht von dem Gelangen in die erste Classe der Mittelschule, sondern von dem Bestehen einer Schlussprüfung der Reife die Berechtigung zum einjährigen Militärdienste abhängig zu machen, d. h. die Mittelschulen würden denjenigen höheren Bürgerschulen gleichzusetzen sein, auf welche sich die Cabinets-Ordre vom 22. Sept. 1859 bezieht (Wiese, Gesetze u. s. w. I S. 253). Durch eine solche Einrichtung ist die Staatsregierung in der Lage, die Einhaltung des vorgezeichneten Bildungszieles zu überwachen, und die an das Bestehen der Schlussprüfung geknüpfte Berechtigung wird dazu beitragen, die neuen Schulanstalten zu der beabsichtigten Höhe zu erheben und darauf zu erhalten. Unter dieser sichernden Beschränkung die erstrebte Berechtigung den neuen Schulanstalten schon im voraus zuzuführen, wird, das ist zu wünschen und zu hoffen, bei den entscheidenden Behörden keinem Bedenken unterliegen, zumal gegenüber einer Stadt, welche die Förderung des Unterrichtes als eine ihrer wichtigsten Aufgaben betrachtet.

Der in Obigem mitgetheilte Plan zur „Errichtung von öffentlichen Mittelschulen in Berlin“ betrifft eine specielle Art von Lehranstalten und ist zunächst durch das thatsächliche Bedürfnis einer einzelnen Stadt veranlasst; die Bemerkungen, welche ich an denselben geknüpft, berühren vorzugsweise solche Punkte, durch welche dieser Plan mit dem Gymnasialwesen, dem eigentlichen Gegenstande dieser Zeitschrift, in Verbindung steht. Aber dem aufmerksamen Beobachter unserer Schulzustände kann es nicht entgehen, dass dieser Entwurf nur ein Symptom ist von der Umgestaltung, in welcher sich unser Schulwesen überhaupt befindet. Was unter dem Namen der allgemeinen Bildung verstanden wird,

das ist nach Verschiedenheit der Zeiten und der Nationen verschieden, und hat selbst zu derselben Zeit und bei demselben Volke nach der Verschiedenheit der Schichten der Bevölkerung eine verschiedene Bedeutung. Diesen Bewegungen des allgemeinen Culturlebens können sich die Schulen nicht entziehen, sie dürfen es nicht, wenn sie nicht auf jede lebendige Wirksamkeit verzichten wollen. Unverkennbar gelangt in unserer Zeit der Gedanke einer höheren allgemeinen, nennen wir sie bürgerliche Bildung im Unterschiede von der gelehrten, zur Bedeutung und Anerkennung und fordert seinen Ausdruck in der Einrichtung der Schulen. Es ist begreiflich und als Vorsicht zu schätzen, wenn man in die neue Art von Schulen ein alt bewährtes Bildungsmittel übertragen und so die neuen Schulen nur als eine Modification der Gymnasien behandelt hat. Dieser Gedanke scheint der leitende gewesen zu sein bei der in Preufsen bestehenden Einrichtung der Realschulen. Schwerlich möchte jemand die bisherigen Erfahrungen über dieselben als eine bewährende Probe bezeichnen wollen. Schon dadurch hat der vorliegende Plan, der einen selbständigen Weg einschlägt, einen begründeten Anspruch auf die eingehendste Beachtung. Wenn die beiden Arten von Lehranstalten nebeneinander bestehen, jede der beiden in unbehinderter Entwickelung, so wird die Erfahrung entscheiden, welcher von ihnen oder in wie weit einer jeden Lebensfähigkeit einwohnt.

H. Bonitz.

Die Einrichtung des schriftlichen Abiturienten-Examens im Hebräischen.[1]*)

Das Hebräische nimmt im Lehrplan unserer Gymnasien nur eine untergeordnete und facultative Stellung ein. Hierin etwas wesentliches zu ändern, hat der Einzelne keine Aussicht, Verfasser dieser Abhandlung auch nicht einmal in der Theorie die Absicht. Gering wie die Stundenzahl, welche dem Hebräischen gegönnt wird, ist freilich weiter auch gemeinhin das Interesse, welches der Unterricht in dieser Sprache während der Schulzeit und die Feststellung des erreichten Zieles in der Schlussprüfung aufserhalb der nächstbetheiligten Fachlehrer findet. Um so mehr empfiehlt es sich, bei Anregung einer dahin einschlagenden Frage vor einem gröſseren Forum sich auf wenige Hauptsachen zu beschränken: — Hauptsachen, welche von den Standesgenossen ohne gar zu specielle Kenntnisse in der Technik des besonderen Unterrichtsgegenstandes gewürdigt werden können, welche nach der Meinung des Verfassers mindestens zum Theil von allgemeinerer pädagogischer Bedeutung sind.

Vorab also nochmals für den freundlich gesinnten Collegen, der überhaupt bis hierher zu lesen sich entschlossen hat, die Versicherung, dass hier kein Einbruch über die Schranken des

---

[1]) Die Hauptsätze der hier gebotenen Abhandlung waren schon im September 1867 als Thesen für eine Verhandlung der Berliner Gymnasiallehrer-Gesellschaft bestimmt. Aus Mangel an Zeit konnten sie aber in der betreffenden Versammlung eben nur aufgestellt, nicht näher begründet und noch weniger verhandelt werden. Die jetzige Lage der Schulgesetzgebung, welche aus Anlass der Verschmelzung mit den neuen Provinzen den Gedanken an eine Revision unseres preufsischen Prüfungsreglements nahe bringt, hat den Verfasser bewogen, seine früher gehegten Gedanken weiter zu verfolgen und vor dem gröfseren Kreise der Leser dieser Zeitschrift im Zusammenhange darzustellen.

*) Die vorliegende Abhandlung geht von der Voraussetzung aus, dass der Unterricht in der hebräischen Sprache für einen Theil der Schüler des Gymnasiums ein obligater Lehrgegenstand und demgemäfs in der Abiturienten-Prüfung zu vertreten ist. Durch eine von dieser Voraussetzung ausgehende Abhandlung soll keineswegs die Frage abgeschnitten sein, ob der hebräische Unterricht wirklich diese Stellung in dem Organismus des Gymnasiums einnimmt und als ein nothwendiges Glied desselben anzuerkennen ist.

Anm. d. Red.

Lehrplans, kein Angriff auf die Stundenzahl irgend eines andern Objectes, das der Nachbar vielleicht schon jetzt nur mit Mühe vertheidigt, beabsichtigt wird. Und kann schon dies dem geneigten Leser, welcher nicht selbst hebräischer Lehrer ist, zur Beruhigung dienen, dass ihm nichts genommen werden soll, so mag überdies die Versicherung hinzutreten, dass auch nicht eine Mehrforderung aufgebürdet werden soll, weder ihm hier zum Lesen, noch dem Schüler, den er vor Belastung mit dem semitischen Idiom hüten möchte, um ihn für Edleres frei zu erhalten, zum Lernen. Nicht um Erweiterung der Stundenzahl, nicht um neue Ziele des Unterrichts, nicht um einen Umsturz der Lehrmethode oder gar eine Einführung in den Kreis grammatischer Systeme handelt es sich für den Verfasser, mit einem Worte nicht um irgend welche Phantasiebilder, wie sie aus methodisch-didaktischen Aufsätzen so leicht auftauchen, um den conservativen Praktiker und auch den nachdenkenden Lehrer Gespenstern gleich zu erschrecken oder zu belustigen: sondern nur um das, was innerhalb der jetzigen Einrichtung des Unterrichts zu erreichen ist, und auch hier nur um einen bestimmten Punkt von praktischer Bedeutung. Nur als Obersätze zu principieller Verständigung oder als Erläuterungen zu anschaulicherem Verständnis müssen ja freilich weiterhin einige, wie ich denke, kurze und einfache Worte über Aufgabe und Einrichtung des hebräischen Unterrichts ihre Stelle finden.

Um einen bestimmten Punkt soll es sich im nachfolgenden handeln, einen Punkt von praktischer Bedeutung. In diesem einen Punkte aber wünschte ich allerdings wo möglich eine thatsächliche Aenderung erreicht zu sehen. Meine Wünsche betreffen das hebräische Abiturienten-Examen, speciell die Modalität der schriftlichen Prüfung. Wünsche aber nenne ich meine Aenderungsvorschläge gebührlicher Weise nur von meinem persönlichen Standpunkte her: sachlich betrachtet erscheinen sie — wohl oder übel begründet — als Forderungen, und um des bündigeren Ausdruckes willen mögen sie auch im Folgenden so hingestellt werden. Ob die Forderungen Eingang finden, das hängt ja doch immer von der Beweiskraft der Gründe, von der Zustimmung oder dem Widerspruche der Fachgenossen, endlich von dem Urtheil der Unterrichtsbehörden ab. Mindestens aber habe ich die Discussion jetzt anregen wollen; denn wenn eine Zeit zur Discussion günstiger ist als die andere, so ist es gewiss die jetzige besonders, wo die Verschmelzung mit den neuen Provinzen ohne-

dies Anlass zu erneuter Erwägung etwaiger Modificationen in der altländischen Prüfungs-Ordnung bietet.

Nach den gegenwärtig geltenden Bestimmungen wird bei der schriftlichen Abiturienten-Prüfung im Hebräischen von den künftigen Theologen und Philologen die Uebersetzung eines auf der Schule nicht gelesenen Abschnittes aus einem der historischen Bücher des alten Testaments, oder eines kürzeren Psalms ins Deutsche (bis 1856: ins Lateinische) nebst hinzugefügter grammatischer Analyse gefordert. Regl. vom 4. Juni 1834. § 16, Anm. 2. (Wiese, Verordn. und Ges. I, S. 212. Ders. höh. Schulw. in Pr. S. 497.) Für die mündliche Prüfung ist wesentlich dieselbe Uebung vorgeschrieben: die betreffenden Abiturienten haben eine Stelle aus einem der historischen Bücher des A. Test. zu übersetzen und grammatisch zu analysiren. Regl. v. 4. Juni 1834, § 23, alin. 7. (Wiese, Verordn. und Ges. I, S. 217.) Es ist also nur der Psalm von der Vorlage ausgeschlossen: eine Beschränkung, die in praxi wohl nicht immer beachtet wird, bei der jetzt üblichen Wahl der Lectüre, wonach in Prima an den meisten Orten überwiegend Psalmen gelesen werden, auch in der That nicht zweckmäfsig ist, die aber dem Verf. — wie sich weiterhin ergeben mag — höchst wesentlich scheint und nicht zu abrogiren, sondern umgekehrt zur Normirung der Schullectüre zu verwenden ist. Als Mafsstab endlich für die Ertheilung des Zeugnisses der Reife gilt jetzt bei einem künftigen Theologen oder Philologen die Forderung, dass er das Hebräische geläufig lesen könne und Bekanntschaft mit der Formenlehre und den Hauptregeln der Syntax darlege, auch leichte Stellen aus einem historischen Buche des A. Test. oder einem Psalm ins Deutsche zu übersetzen vermöge. Regl. §. 28. A. 9. (Wiese, Verordn. und Ges. I, S. 220. Höh. Schulw. in Pr. S. 500.)

Soweit die im Gesetz ausgesprochenen Bestimmungen. Neben sie tritt erläuternd und ergänzend die Praxis. Für die schriftliche Prüfung insonderheit wird zunächst die Länge des vorzulegenden Abschnittes, soweit dem Verf. an vier verschiedenen Gymnasien bekannt geworden, gemeinhin auf 6 bis 8 Verse, d. h. bei einem Psalm etwa eben so viele Druckzeilen in unseren gebräuchlichen hebräischen Bibelausgaben abgemessen. Der Gebrauch des Lexicon, welcher vom Gesetz nicht ausgeschlossen ist (Regl. § 17 und dazu C. Verf. v. 12. Januar 1856; Wiese, Verordn. und Ges. I, S. 213. Höh. Schulw. in Pr. S. 497 n. 11,

(alin. 2)[1]), ist in praxi wohl überall zugelassen. Endlich die Zeit zur Anfertigung der Arbeit, welche für diesen Prüfungsgegenstand allein nicht allgemein verbindlich vorgeschrieben ist (Regl. a. a. O.; Wiese, Verord. u. Ges. ebda; Höh. Schulw. a. a. O. alin. 1), wird usuell, soweit dem Verf. bekannt, auf 2 Stunden angenommen.

Theils gegen jene noch geltenden gesetzlichen Bestimmungen, theils gegen diese durch dieselben nicht gehinderte Praxis richten sich die nachfolgenden Aufstellungen, deren Dringlichkeit oder Räthlichkeit sich dem Verf. in einer immerhin mehrjährigen Erfahrung ergeben hat. Es sind vier Hauptsätze, welche, wie sie in der Begründnng zusammenhangen, hier nach und nach proponirt werden mögen.

Die erste und wesentlichste Forderung für einen gedeihlichen und ehrlichen Abschluss des hebräischen Unterrichtes ist diese:

I. „Das **Lexicon** muss bei der Anfertigung der schriftlichen Prüfungsarbeit auch im Hebräischen **beseitigt** werden."

Als Obersätze zur Begründung dieser Thesis habe ich nur zwei Grundsätze heranzuziehen, über deren Richtigkeit nicht füglich ein Zweifel obwalten kann. Der erste Grundsatz ist, dass im im Unterrichte, also auch im hebräischen Unterrichte wirklich etwas gelernt werden muss, und zwar so viel als sich in der gegebenen Zeit nur irgend erreichen lässt. Der zweite Grundsatz ist, dass in der Prüfung nichts aufgezeigt werden darf, was nicht wirklich angeeignet ist, dass alles Scheinwesen verbannt sein muss. Der erste Grundsatz sollte sich wohl überall von selbst verstehen: für das Hebräische indess wird er zwar in thesi auch nirgends gerade bezweifelt werden, in praxi aber mag es doch mehr als nur sporadisch vorkommen, dass Faulheit im Hebräischen noch nicht als Grund angesehen wird, von dem summarischen Lobe auch nur des Fleifses bei einem Schüler etwas abzuziehen. Trotzdem, so lange nicht principiell Widerspruch erhoben wird, habe ich

---

[1]) In dem Artikel „Preufsen. Die Maturitätsprüfung" in Schmids Päd. Enc. Bd. VI S. 347 sagt G.-R. Wiese allerdings im Referat über die C.-V. v. 12. Jan. 1856 ganz allgemein: „Der Gebrauch von Wörterbüchern und Grammatiken wurde bei den schriftlichen Arbeiten nicht mehr gestattet." Indess im Wortlaut der betreffenden Verfügung findet sich diese Bestimmung für das Hebräische leider nicht.

keinen Grund den Satz als angefochten zu betrachten und kann es füglich jedem hebräischen Lehrer an seinem Orte überlassen, das Recht seines Tadels oder seiner Klage selbst zu wahren. Der zweite Grundsatz darf noch weniger angefochten werden. In unserer preufsischen Prüfungs-Ordnung zumal ist von vornherein, im Regl. v. 4. Juni 1834, § 11 alin. 1 (Wiese, Verordn. u. Ges. I. S. 211), betont worden, dass nur dasjenige Wissen und Können und nur diejenige Bildung der Schüler entscheidend sein soll, welche ein wirkliches Eigenthum derselben geworden ist. Die Circ.-Verf. vom 12. Januar 1856 aber macht denselben Grundsatz wiederholt, zunächst allerdings mit besonderer Beziehung auf die mündliche Prüfung, geltend, den Grundsatz „darauf zu achten, ob die erforderlichen Kenntnisse ein sicherer, mit eigenem Urtheil verbundener Besitz des Examinanden gewerden, nicht eine nur zum Zweck der Prüfung in das Gedächtnis aufgenommene Sammlung vereinzelter Notizen sind.“ (Zu § 23 des Regl. Wiese, Verordn. u. Ges. I 216. Höh. Schulw. in Pr. S. 498, alin. 2. a. E.)

Wenn nun also diese obersten Grundsätze feststehen, so ist zur weiteren Begründung der oben aufgestellten Forderung nur nöthig nachzuweisen, dass die jetzige durch das Gesetz nicht gehinderte Einrichtung, deren Beseitigung die Thesis verlangt, mit ihnen in Widerspruch steht. Es ist aber der bisher zugelassene Gebrauch des Lexicon in der schriftlichen Abiturienten-Prüfung gegenüber dem zweiten Grundsatz geradezu schädlich, gegenüber dem ersten mindestens unnöthig, zum Theil ebenfalls schädlich. Ich will mit einer Prüfung des Herkommens nach dem zweiten Grundsatze beginnen.

Der Gebrauch des hebräischen Lexicon bei dem schriftlichen Examen ist einer ehrlichen Kundgebung der sicher angeeigneten Kenntnisse von Seiten des Schülers, einer gewissenhaften Feststellung derselben von Seiten des Lehrers hinderlich. Denn zunächst bietet er Gelegenheit zu Misbrauch, und selbst ohne Misbrauch bringt er legalisirte Täuschungen mit sich. Um den Misbrauch mag es sich zuvörderst handeln. Auf die allerleichteste Weise können geschriebene oder gedruckte Blätter in das Lexicon eingelegt werden. Geschriebene Blätter nun mag der Lehrer ja leicht bemerken und mit Inhibirung des weiteren Examens entfernen können: immerhin auch dies nur, wenn er auf erhöhtem Platze sitzt und gute Augen hat, oder wenn er die Lexica einzeln revidirt. Das Letztere ist eine unangenehme Procedur: äufserlich

schon schwierig, mindestens aufhältlich, wenn eine gröfsere Zahl Abiturienten vorhanden ist, wie sie sich doch an ausgedehnten Anstalten auch für das Hebräische findet, auf jeden Fall aber für den Lehrer peinlich und dazu auch in der Sache bedenklich, da ein von vorn herein entgegengebrachtes Mistrauen gar leicht verstörend wirkt. Dass sich diese Vorsichtsmafsregel auch unter dem Gesichtspunkt der Behütung betrachten lässt, weifs ich wohl. Immerhin aber würde die Mafsregel für Schüler von mangelnder sittlicher Festigkeit, die sie allein nöthig haben, wahrhaft behütend nur dann wirken, wenn sie vorher wüssten, dass die Revision jedes mal geschieht. Es müsste also eine solche Revision geradezu angeordnet werden, und dann doch wohl nicht blofs für die hebräischen Lexica, sondern für sämmtliche Hülfsmittel bei allen Abiturienten-Arbeiten. Dies aber gäbe eine Kette von Proceduren, die sich doch besser auf andere Weise vermeiden lassen. Gedruckte Blätter, welche zwischen die Blätter des Lexicon einzeln eingelegt sind, entziehen sich überdies leicht auch der sorgfältigsten Revision. Selbst wenn man die Lexica geradezu „ausschütteln" wollte, würden Schüler, die in Kniffen routinirt sind, der Gefahr dadurch vorzubeugen wissen, dass sie die Blätter einkleben. Und solches „Ausschütteln" wäre doch gewiss das Aeufserste von polizeilicher Controle! Blofs die Lexica durchzublättern hilft aber nicht. Paradigmen freilich mögen durch die Druckeinrichtung sich sogleich verrathen, wenn sie einmal aufstofsen. Gefährlicher indess sind andere Blätter aus der Grammatik. Eine besondere Versuchung für Schüler, die zu Täuschungen geneigt sind, haben in dieser Beziehung die kurzgefassten Auszüge der grammatischen Hauptstücke heraufgeführt, wie sie in einigen neueren Schulbüchern geboten sind. So in Hollenbergs hebräischem Schulbuch (2. Aufl. Berlin 1861) und in dem Abriss der hebräischen Laut- und Formenlehre im Anschluss an Gesenius-Rödigers Grammatik für den Elementar-Unterricht auf Gymnasien von O.-L. Scholz in Gütersloh (Leipzig, 1867). Was unsichere Schüler besonders gern schwarz auf weifs sich zu sichern suchen, das ist die Angabe der scheinbar anomalen Bildungsweisen in den s. g. schwachen Verba (das Wort im weiteren Sinne verstanden). Die Hauptregeln über diese unregelmäfsigen Verba finden sich bei Scholz auf 7 Seiten zusammengedrängt S. 13—19, bei Hollenberg gar auf 5, höchstens 6 Seiten S. 19—24 (oben). Wie leicht es nun ist, solche 2 oder 3 bis 4 Blätter einzeln in das Lexicon einzulegen oder einzukleben bedarf keiner Auseinandersetzung. Um desolate Exemplare sorgt sich ein

schlechter Schüler am wenigsten. Ist aber das Lexicon erst an einigen geeigneten Stellen regelrecht „durchschossen,“ so ist der abwechselnd deutsche und hebräische Druck des Blattes aus der Grammatik von dem ähnlichen Druck des Lexicon gar nicht so leicht zu unterscheiden. Mindestens bleibt es auch bei einer so peinlichen Revision, wie sie Verf. weder empfiehlt noch gut heifst, ein Zufall, wenn ein geschickt eingelegtes Blatt doch entdeckt wird. Das Beste ist schon aus diesem disciplinarischen Gesichtspunkt, wenn das Lexicon so gut wie bei anderen Arbeiten auch im Hebräischen ganz beseitigt wird.

Ich bin darauf gefasst, der Schwarzseherei beschuldigt zu werden. Immerhin! Möchte nur umgekehrt auch meine Schilderung einem oder dem anderen Collegen als Avis dienen, welcher uneingedenk der goldenen Regel *νᾶφε καὶ μέμνασ᾽ ἀπιστεῖν* sich dem gefährlichen Optimismus hingibt, als wären seine Schüler „zu so etwas“ gar nicht fähig — als wenn nicht für jeden, gerade auch für einen sonst strebsamen oder gar ehrgeizigen Schüler ebenso wie für einen mühseligen und desperaten Arbeiter gar leicht einmal und unversehens die schwache Stunde kommen könnte! Und heilsame Behütung gewährt doch in Wahrheit die Einrichtung besser, welche die Gelegenheit zu Misbrauch von vornherein ausschliefst, als die andere, welche durch peinliche Controle den Misbrauch allenfalls erschwert und nicht einmal beseitigt. Es fragt sich nur, ob nicht der Nutzen des ehrlich gebrauchten Lexicon die Gefahr eines Misbrauchs überwiegt. Denn — abusus non tollit usum, das weifs ich auch. Aber eben dies ist das Schlimme und der besondere Uebelstand bei der Anwendung gerade des hebräischen Lexicon im Abiturienten-Examen: selbst ohne Misbrauch zur Bergung unerlaubter Hilfsmittel verursacht das hebräische Lexicon im schriftlichen Abiturienten-Examen eine Reihe völlig legaler Täuschungen.

Solche legale Täuschungen werden verursacht theils durch die Verzeichnisse schwieriger Formen, wie sie sich in den meisten hebräischen Handwörterbüchern finden, theils durch die Angabe der Grundform für jede Conjugation oder jeden Stamm, wie sie im Lexicon sub verbo von Rechts wegen ihren Platz hat, eben darum aber dasselbe als Hilfsmittel für das Abiturienten-Examen ungeeignet macht. In ersterer Beziehung findet sich z. B. in Gesenius Handwörterbuch 2. Aufl. (1823) ein „Analytischer Theil“ S. 823—836, welcher alphabetisch geordnet und nach der Vorerinnerung bestimmt ist zur Auflösung und Erläuterung aller derjenigen

grammatischen Formen, bei denen die Auffindung des Stammwortes dem weniger Geübten Schwierigkeit machen könnte, oder streitig ist.“ Zum Ueberfluss ist weiter auch noch vorerinnert, dass die gewöhnlichen Praefixa in dem Verzeichnis weggelassen, die Formen mit solchen also ohne diese aufzusuchen sind, und dass bei manchen Verba die 1. und 2. fut. nicht besonders aufgeführt sind, dieselben also unter der 3. fut. nachgeschlagen werden müssen. Trotzdem figurirt noch אֵבוֹשׁ s. יֵבוֹשׁ. Weiter findet sich u. A. „גֶּשֶׁת inf. kal von נָגַשׁ sich nähern,“ „יֶגֶל, וַיֶּגֶל fut. Hiph. apoc. von גָּלָה gefangen weggeführt werden,“ „יְהִי, וַיְהִי fut. apoc. von הָיָה sein;“ „לֵךְ, לְכָה, einigemal לֵךְ (Ps. 80, 3) imp. von יָלַךְ gehen. Die beiden letztern Formen sind auch das Pron. dir.“ — „לֶכֶת inf. kal von יָלַךְ, s. הָלַךְ.“ — „מִמְּךָ m., מִמֵּךְ f. von dir, s. מִן.“ — מֵעַל comp. aus מִן und עַל, eig. von auf.“ — „מֵעִם comp. aus מִן und עִם, eig. von bei, *de chez*.“ — „צֵא imp. von יָצָא herausgehen.“ — „צֵאת inf. desselben Verbi.“ Und so weiter! Die Beispiele sind beim ersten Blättern nur so herausgegriffen. Freilich kann bei diesen Formen „die Auffindung des Stammwortes dem weniger Geübten Schwierigkeit machen,“ nur dass „weniger geübt“ in solchem Sinne und Grade ein Abiturient von vornherein nicht sein soll. Denn sämmtliche oben ausgewählte Verbal-Formen gehören zu Verba, welche bei Gesenius selbst zu Paradigmen verwandt oder übrigens von nahezu paradigmatischer Geltung sind, sämmtliche Verbal- und Pronominalformen sind von der Art, dass sie bei einem geordneten Lehrgange schon in Secunda vorgekommen, einem nach Prima aufrückenden Schüler nicht blofs nach der Analogie erkennbar, sondern direct bekannt sein müssen. Natürlich, gegenwärtig sind dergleichen Formen in den Abiturienten-Arbeiten in der That auch meist richtig bestimmt. So lange das Lexicon bei der Arbeit gestattet wird, wäre das Gegentheil nicht blofs ein Zeichen von Unwissenheit, sondern auch von bodenlosem Ungeschick. So paradox es klingt, der Abiturient der im Besitz eines Lexicons dennoch eine hebräische Form, die darin verzeichnet ist, falsch bestimmt, verdiente schon deswegen geradezu durchzufallen: denn er versteht noch nicht einmal, mit den gebotenen Hilfsmitteln zu arbeiten, ist also überhaupt noch nicht in der Lage selbständig sich weiter zu bilden. Wer über diese Consequenz etwa erschrocken ist, der soll sogleich beruhigt werden: die Folge wird nicht leicht eintreten, weil — die Voraussetzung in der Regel nicht zutrifft. In Wahrheit wissen unsere Abiturienten sich mindestens

die erlaubten Hilfsmittel recht wohl zu Nutze zu machen. Die obigen Beispiele habe ich aus der zweiten deutschen Auflage von Gesenius Wörterbuche entlehnt. In den späteren Auflagen, die mir hier nicht zur Hand sind, wird vermuthlich auch der analytische Theil noch vermehrt, durch die Umsetzung ins Lateinische aber die Benutzung nicht erschwert sein. Denn das Latein der lexicalisch-grammatischen Analysen: „fut. apoc. Hiphil verbi גָּלָה“ oder „comp. ex praeposs. מִן et עַל“ muss allerdings auch der denkbar schlechteste Abiturient ohne weiteres verstehen. In Fürst's hebräischem Lexicon ist, soviel ich mich errinnere, der breiteren Anlage gemäſs auch der analytische Theil noch beträchtlicher. Das wissen die Schüler, resp. die Abiturienten recht gut und borgen sich, wenn sie es nicht selbst besitzen, vor dem Examen und *ad hoc* das umfänglichste Lexicon, dessen sie habhaft werden können. Der hebräische Lehrer mag sich dann über die dicken Wälzer wundern, wenn er selbst bei der Anfertigung der schriftlichen Arbeit die Inspection führt und wenn er überhaupt Gelegenheit gehabt hat, die eigenen Lexica seiner Schüler durch beiläufige Beobachtung kennen zu lernen, was ja bei Gymnasien ohne Alumnat kaum einmal ausführbar ist. Der Lehrer mag sich also wundern: aber hindern kann er nach den jetzt geltenden Bestimmungen den Gebrauch des Lexicons nicht. Und dass der Schüler etwa nur in dem synthetischen, aber nicht in dem analytischen Theile desselben Lexiconbandes nachschlagen solle, läſst sich weder vorschreiben noch controliren. Beides wäre ebenso minutiös als fruchtlos. Ebensowenig lässt sich hinterher wirklich constatiren, ob ein Abiturient diese oder jene Form gewusst haben würde, wenn er das Lexicon oder speciell den analytischen Theil nicht hätte benutzen dürfen. Die richtige Analyse steht eben da. In vielen Fällen ist sie ja unzweifelhaft von dem guten Schüler sofort selbst richtig erkannt. Aber, um nun zugleich auf den Tenor des Reglements vom 4. Juni 1834 zurückzukommen, in sehr vielen anderen Fällen ist ebenso unzweifelhaft die richtige Analyse einer hebräischen Form nur insoweit „wirkliches Eigenthum“ des Abiturienten, als etwa das Lexicon sein eigen ist, und oft selbst in diesem Sinne nur erborgt.

Indess diese Analysen vertreten erst eine Reihe von legalen Täuschungen beim hebräischen Abiturienten-Examen. Neben sie tritt sofort eine andere. Hat nämlich nun der Abiturient, Dank dem analytischen Lexicon, den Fundort für die verborgene Form ermittelt, so steigt er alsbald in den Schacht des syntheti-

schen Theiles, um aus ihm noch mehr grammatische Weisheit zu Tage zu fördern, von der er sich, ehe die Wünschelruthe winkte, vorkommenden Falls bis dahin auch nicht hat träumen lassen. Ich will ein paar Beispiele herausgreifen, wie sie gerade im Lexicon beisammen stehen. Ein Abiturient schlägt im analytischen Theile nach: „יִצֶּק, יִצֹּק fut. kal von יָצַק giefsen, w. m. n.“ Dieser Abkürzung folgt der Schüler, wenn er sie auch nicht buchstäblich versteht, doch instinctiv. Er geht also in den anderen Theil, liest nach und verbreitet sich nun des weiteren über die grammatischen Verhältnisse des Wortes: „יָצַק, tr. und intr. giefsen, fut. יִצֹּק, auch יִצֶּק, imp. צַק und יְצֹק, inf. צֶקֶת, part. pass. יָצוּק; Hiph. הִצִּיק, Hoph. הוּצַק“ u. dgl. m. Ein anderer Abiturient findet im analytischen Theile: „יִצֶּר und יִצֹר er wird bilden, fut. von יָצַר bilden.“ Mit Hilfe des synthetischen Theils trägt er weiter vor: „יָצַר, fut. יִיצַר, יִצֶּר, auch יִצֹר, eig. bilden, trop. ersinnen. Part. יוֹצֵר, Pu. יֻצַּר.“ allenfalls mit dem Zusatze: „nicht zu verwechseln mit יָצַר, fut. יֵצַר s. v. a. צוּר intr. bedrängt sein.“ Ein drittes Beispiel von derselben Seite des analyt. Theiles: „יִקַּח fut. kal und יֻקַּח fut. Hophal von לָקַח, für יִלְקַח, יֻלְקַח.“ Im anderen Theile findet sich dazu die Ausführung: „לָקַח, fut. יִקַּח, imp. קַח, inf. abs. לָקוֹחַ, constr. קַחַת. Niph. נִלְקַח. Pu. praet. לֻקַּח. Hoph. impf. יֻקַּח“ u. s. w. So finden sich natürlich überall im Lexicon die Stammformen *a verbo* aufgezeichnet, und an manchem Orte ist die Ausbeute noch weit reicher als in den gewählten Beispielen. Das sieht nun alles ganz unverfänglich aus, sogar bestechend, ist aber eben Wort für Wort aus dem Lexicon abgeschrieben. Es gehört nur dazu, dass der Abiturient, event. mit dem nöthigen Zeitaufwand, den ihm ja bei den kleinen Zeittheilen um die es sich hier handelt niemand nachmessen kann, das Hebräische zu lesen und nachzumalen versteht. Oder allerdings: eine Gefahr ist noch dabei, diese nämlich, dass der Abiturient einmal zuviel abschreibt und dadurch sich selbst verräth. Höchstens in dieser Beziehung kann die Aneignung des freilich nicht erlernten, aber erlesenen Materials „mit Urtheil verbunden“ sein. Indess der verrätherische Fehltritt kommt wohl nicht oft vor: hier hindert doch auch den unkundigen Schüler in der Regel eine gewisse Angst, gar zu viele Schätze vor den erstaunten Blicken auszubreiten. Auszuscheiden ist aber das aufgeraffte Gut bei der Correctur äufserst schwierig. Der Lehrer kann unmöglich in allen zugänglichen Lexica nachsehen, wie viele Notizen unter dem betr. Wort sich finden: zumal da er, wenn die hebräische

Arbeit wie gewöhnlich zuletzt geschrieben wird, mit der Correcturzeit ohnehin manchmal ins Gedränge kommt. Findet sich aber auch in der Auswahl der Notizen einmal auffallende Uebereinstimmung mit einem gebräuchlichen Lexicon, so ist der Schüler darum noch nicht zu überweisen. Denn die Notizen sind ja meist an sich unverfänglich, fast immer von der Art, dass der Schüler nach dem Lehrgange sie wissen könnte und sollte: nur der Schüler ist oft von der Art, dass er nach der Meinung des Lehrers die Notizen zur Zeit nicht wirklich weifs. Der Superrevisor aber, der die technischen Details der Anfertigung solcher Arbeit sich nicht sogleich anschaulich machen kann, nimmt erst recht keinen Anstofs. Ja nimmt auch Lehrer oder Prüfungs-Commissar an einer richtigen Analyse, vermehrt mit richtigen Angaben der Formen *a verbo*, dennoch Anstofs und räumt der Schüler auch unbefangen ein, dass er zu den Notizen das Lexicon benutzt habe, so ist letzterer darum immer noch nicht straffällig, denn die Benutzung des Lexicons ist ja erlaubt, mindestens nicht verboten. Und so laufen Arbeiten durch, welche nichts als eine „nur zum Zweck der Prüfung" — nicht einmal „in das Gedächtnis," sondern nur aus dem Lexicon in die Feder — „aufgenommene Sammlung vereinzelter Notizen sind." Darum fort mit dem Lexicon!

Diese Darstellung ist allerdings ins Detail eingegangen, d. h. nicht ins Detail der hebräischen Sprachverhältnisse, welche manche Leser nicht kennen würden, wohl aber ins Detail der Vorgänge bei Anfertigung einer hebräischen Abiturienten-Arbeit, denen jeder folgen kann. Es ist das geschehen, um für jeden unbefangenen Betrachter es zur Evidenz zu bringen, dass der Gebrauch des Lexicons im hebräischen Abiturienten-Examen unheilbringend, der Werth einer mit Hülfe des Lexicons angefertigten Abiturienten-Arbeit entweder völlig illusorisch oder mindestens ohne genaue Kenntnis jedes einzelnen Abiturienten durchaus unbestimmbar ist. — Noch aber ist die Prüfung des bestehenden Gebrauches erst unter dem einen Gesichtspunkt erfolgt, der oben an zweiter Stelle fixirt war, dass in dem Examen nicht mehr aufgezeigt werden darf, als was wirklich vorhanden ist, dass alles Scheinwesen verbannt sein muss. Es ist übrig, die gleiche Prüfung vorzunehmen nach dem anderen (oben ersten) Grundsatze mit Beziehung auf das, was im hebräischen Unterrichte wirklich erreicht, im Examen wirklich gefordert werden kann. Einige Stücke der Betrachtung fallen freilich mit dem Vorigen zusammen.

Soll wirklich in dem Unterricht und im Examen etwas geleistet werden, so fallen alle diejenigen Stücke, welche einfach aus dem Lexicon abgeschrieben werden können, von selbst fort, denn dies sind nicht Leistungen, zu denen es eines auch nur so weit als bei uns geführten hebräischen Unterrichtes bedarf. Dennoch erscheint es räthlich, mit Beziehung auf die einzelnen Theile oder Elemente, die bei einer hebräischen Abiturienten-Arbeit gefordert werden können oder müssen, die Schädlichkeit oder mindestens Entbehrlichkeit des Lexicons nachzuweisen.

Es soll also im hebräischen Unterricht und demgemäfs auch im hebräischen Examen positiv etwas geleistet werden. Es fragt sich: was? — Nun zunächst eine Uebersetzung des vorgelegten Psalms oder Abschnittes aus einem historischem Buche. Gut: so bestimmt ja auch das Gesetz, und nach Beseitigung der Uebersetzung ins Lateinische durchaus zweckmäfsig und geradezu nothwendig. Dazu aber ist das Lexicon nicht nöthig, wenn anders das Stück verständig gewählt ist. Im Nothfall mag eine ungewöhnliche Vocabel nach Analogie des Verfahrens bei den Dictaten für die Scripta gleich bei Aufstellung der Aufgabe zur Mittheilung bestimmt oder, wenn sich das Bedürfnis noch unerwartet herausstellt, bei der Bearbeitung mitgetheilt und ad marginem des Protokolls verzeichnet werden. Im schlimmsten Fall werden freilich einige Stümper stecken bleiben, bis sie sich gewöhnt haben, die Einprägung der Vocabeln zumal in einer neu zu lernenden Sprache auch als Secundaner und Primaner nicht unter ihrer Würde zu achten. Indess diese Erfahrung wird ganz heilsam sein, denn vermuthlich bildet gerade die Vocabelkenntnis noch mancher Orten die *partie honteuse* des hebräischen Schulunterrichtes. Für die unerlässliche Uebersetzung des hebräischen Textes aber ist also der Gebrauch des Lexicon nicht nöthig, für die Gewöhnung zu sicherer Aneignung der Vocabeln seine Beseitigung sogar förderlich. — Was soll weiter in der hebräischen Prüfungsarbeit von den Abiturienten geliefert werden? Gegenwärtig findet sich häufig eine Explication über die Wortbedeutungen, d. h. entweder über die eigenthümliche Bedeutung eines Wortes im Unterschied von anderen oder über die mannigfachen Bedeutungen desselben Wortes. Das ist zunächst unnöthig, im Reglement auch durchaus nicht erfordert; es ist ferner werthlos, denn es ist meist lediglich aus dem Lexicon abgeschrieben, höchstens aus demselben mit Benutzung der Verweise auf synonyma und opposita zusammengestellt; es ist aber endlich zweckwidrig und schädlich; denn

der Abiturient benimmt sich damit absichtlich oder unabsichtlich Zeit und Raum, welche er für die grammatischen Angaben brauchen sollte, die eigentlich seine Sache sind. So lange aber das Lexicon dem Abiturienten einmal zur Hand ist, bleibt für den guten und den schlechten Hebräer immer die Versuchung, sich über dergleichen lexicalische Fragen zu verbreiten, entweder um die grammatische Blöfse zu decken oder um seiner Arbeit noch einen besonderen Aufputz zu geben. In dieser Beziehung wirkt also das Lexicon verführerisch und darum schädlich. — Ich gehe weiter: was kann in der hebräischen Abiturienten-Arbeit noch geliefert werden? Sehr häufig geben die Abiturienten unter dem Lemma der Form, welche der Text bietet, eine kurze Aufzählung der Formen a verbo. Das scheint zur Sache zu gehören, ist aber dennoch dem Zwecke der Arbeit, wie Verf. ihn auffasst, nicht angemessen und mindestens, so lange das Lexicon gebraucht wird, nach dem Obigen völlig werthlos. Soll solche Angabe der Formen a verbo im schriftlichen Abiturienten-Examen noch weiter verlangt oder gestattet werden, so verursacht der Gebrauch des Lexicon unvermeidlich eine legalisirte Täuschung; soll die Aufzählung nicht verlangt und nicht gestattet sein, so bringt das Lexicon wie oben die Vorführung zur Behandlung unwesentlicher Dinge mit sich: in jedem Falle ist es schädlich, also zu beseitigen. Alle jene lexicalischen Notizen und die grammatischen Angaben von der erwähnten Art beweisen, so lange das Lexicon gestattet ist, im besten Falle eine gewisse litterarische Arbeitsfähigkeit niederer Art, nämlich die Fertigkeit, Notizen schnell zusammenzulesen und einigermafsen zu verarbeiten, aber für das specifische Wissen und Können beweisen sie gar nichts, und doch sind gerade diese Angaben auch demjenigen Schüler, der nicht auf Betrug ausgeht, durch das Lexicon nahe gelegt. Darum ist und bleibt in jedem Betracht das Lexicon aus dem hebräischen Examen zu beseitigen.

Was aber ist nun in Wirklichkeit neben der Uebersetzung in der hebräischen Abiturienten-Arbeit noch zu verlangen? Wie das Reglement a. a. O. sagt, eine grammatische Analyse. Nur ist die Art dieser Analyse, der Wortbedeutung nicht streng entsprechend, aber in Uebereinstimmung mit der dem Ref. an mehreren Orten bekannt gewordenen Praxis, noch näher zu definiren. Es ist von jeder bemerkenswerthen Form eine genetische Erklärung zu verlangen, welche nach kurzer Bestimmung derselben durch die grammatischen Termini auf die Grundform

des Wortes zurückgeht und daraus die vorliegende Gestalt des Verbum oder Nomen mit Rücksicht auf die Eigenthümlichkeit der besonderen etwa vertretenen Lautclassen entstehen lässt. Hier allein ist Einsicht in die hebräische Laut- und Formenlehre, hier allein durch Beschränkung auf das Wesentliche und Umfassung alles Wesentlichen Urtheil in der Verwendung des angeeigneten Lernstoffes zu zeigen. Natürlich ist hierzu das Lexicon ebenso unnöthig als unnütz. Da aber die Zweckwidrigkeit desselben für die schriftliche Abiturientenprüfung auch im Hebräischen nun wohl genugsam erwiesen, der besondere Werth einer genetischen Formerklärung in der geschilderten Weise dagegen vielleicht noch nicht jedem ersichtlich ist, so scheint es angemessen, diesen Punkt in einer zweiten Thesis selbständig aufzustellen und zu verhandeln.

II. Bei der schriftlichen Abiturienten-Prüfung im Hebräischen ist überhaupt (besonders aber, so lange das Lexicon noch gestattet wird) lediglich auf die zusammenhängende Darstellung der Genesis jeder bemerkenswerthen Form nach den Sprach-, besonders Laut-Gesetzen Gewicht zu legen. Einfache syntactische, sowie nach Beseitigung des Lexicons allenfalls auch lexicalische Bemerkungen sind nur dann nicht auszuschliefsen, wenn sie der Hauptsache keinen Eintrag thun. Die Bezeichnung derjenigen Wörter und Constructionen, deren Erklärung jedenfalls erwartet wird, wie sie das K. Prov. Schulcollegium zu Münster angeordnet hat (Wiese, Verordn. u. Ges. I. S. 214. Anm.), mag gegenüber der Neigung Schwierigkeiten zu umgehen bei Schülern, welche der Uebung noch nicht gewohnt sind, allenfalls einmal zulässig sein; im allgemeinen aber erscheint sie als eine Dispensation von eigenem Urtheil, welches dem Abiturienten doch nicht wohl zu erlassen ist, dessen Mangel ihm vielmehr *ex eventu* recht empfindlich fühlbar werden muss.

Diese Sätze bedürfen nur kurzer Ausführungen. So lange das Lexicon gebraucht wird, sind lexicalische Notizen, vollends aber Aufzählungen der Formen *a verbo* völlig werthlos. Das ergibt sich nach dem Obigen von selbst. Verf. ist schon in seiner Berliner Praxis allmählich dahin gekommen, dergleichen lexicalische Excurse als fremdartig gar nicht zu beachten, die Angabe der Formen a verbo aber, welche (obwohl noch bequemer abzuschreiben) doch an sich der Aufgabe näher stehen, wenigstens nicht weiter *in bonam partem* anzurechnen. Wenn eine Arbeit weiter nichts ent-

hält als diese Weisheit aus dem Lexicon, so ist sie eben nicht befriedigend. Aber auch nach der zukünftig vielleicht zu hoffenden Beseitigung des Lexicon sind zunächst 1) die lexicalischen Notizen mindestens unerheblich. Sie mögen eben niedergeschrieben werden, wenn es einmal einem Abiturienten Freude macht auch diese Schätze seines Wissens amtlich zu deponiren, aber doch nur soweit, als dadurch der Hauptaufgabe einer genetischen Formenerklärung kein Abbruch geschieht, in welcher allein eine innerhalb des schulmäfsigen Gebiets zum Verständnis gekommene Sprachkenntnis sich zeigen kann. Ist aber über einem lexicalischen Excurs eine nothwendige grammatische Erklärung versäumt, so muss dies Misverhältnis entweder gegen die Urtheilsfähigkeit oder gegen die grammatische Kenntnis des betr. Abiturienten oder gegen beides Mistrauen erwecken. Einen entscheidenden Einfluss endlich auf die Beurtheilung wird diesen in der Regel doch nur fragmentarischen und beiläufig aufgefassten Notizen über einzelne Punkte hebräischer Etymologie oder Synonymik wohl kaum jemals ein Lehrer beilegen dürfen, aufser etwa in Fällen aufserordentlicher durch eigenes Studium geförderter Eminenz, wie sie dem Verf. noch nicht bekannt geworden sind. 2) Die Angabe der Formen a verbo ist auch nach Beseitigung des Lexicon, aus welchem sie abgeschrieben werden können, im schriftlichen Examen unnütz. Würde auf sie Gewicht gelegt, so würden diese Notizen auch alsdann noch zwar nicht blofs in die Feder, aber doch im besten Falle nur in das Gedächtnis aufgenommen werden. Diese Data aber, die sich durch Frage und Antwort kurz erledigen lassen, deren Angabe durchaus kein Darstellungstalent verlangt, sind der schriftlichen Aufzeichnung nicht werth: sie lassen sich soweit nöthig im mündlichen Examen erledigen.

Und hier nun erscheint es dem Verf. zugleich geboten, auf die nach dem Wortlaut der gesetzlichen Bestimmungen bisher aufserordentlich geringe Verschiedenheit der schriftlichen und mündlichen Prüfung im Hebräischen, welche er bereits im Eingange (S. 551) hervorgehoben hat, noch einmal ausdrücklich hinzuweisen. Nach dem Reglement von 1834 und der Circ.-Verf. von 1856 wird sowohl für das schriftliche als das mündliche Examen gleichmäfsig eine Uebersetzung und grammatische Analyse gefordert. In der Circ.-Verf. von 1856 ist ja der alte Zopf der Uebersetzung ins Lateinische beseitigt, im übrigen dem verhältnismäfsig untergeordneten und facultativen

Prüfungs-Objecte wohl nicht gerade eine besondere Berücksichtigung geschenkt worden. [1]) So ergibt sich eine eigenthümliche Wahrnehmung, dass entgegen der dankenswerthen Richtung dieser Verfügung auf Vereinfachung des Examens (Circ.-Verf. v. 12. Jan. 1856, zu § 23 des Regl. Wiese, Verordn. u. Ges. I S. 216) die mündliche Prüfung im Hebräischen, im Vergleich mit der schriftl. Arbeit lediglich als eine Wiederholung derselben Uebung an einem anderen Objecte erscheint. Wäre dies wirklich und nothwendig der Fall, so müsste sich die Frage aufdrängen, ob nicht einer der beiden Prüfungsacte wegfallen könnte. In der That ist die Frage wohl aufzuwerfen, wenn auch nach der Meinung des Verf. nur, um sie mit festerer Ueberzeugung zu verneinen. Die schriftliche Prüfung mit Benutzung des Lexicons ist allerdings von geringem Werthe: wäre sie nur mit Beibehaltung des Lexicons überhaupt aufrecht zu erhalten, so würde Verf. fast geneigt sein sie doch lieber ganz aufzugeben. Die mündliche Prüfung andererseits ist unbedingt nothwendig, schon um die im Hebräischen leider noch so oft problematische Lesefertigkeit festzustellen, Wiederum ist sie allein nicht ausreichend wegen der Stellung, die sie im Gange des mündlichen Prüfungs-Verfahrens in der Regel einnimmt und sowohl nach ihrem Verhältnis zu erheblicheren Prüfungs-Objecten als aus manchen äufseren Gründen fast mit Nothwendigkeit einnehmen muss. An der Prüfung im Hebräischen sind wohl fast überall und immer nur einzelne der Abiturienten betheiligt. Schon dies führt darauf, sie auf eine Stunde anzuberaumen, wo die übrigen Examinanden entweder noch nicht oder nicht mehr im Prüfungslocale anwesend zu sein brauchen. Ganz selten wird sie gleich im Anschluss an die Religionsprüfung vorgenommen. Verhältnismäfsig günstig ist es schon, wenn sie unmittelbar nach der meist üblichen Pause angesetzt wird, wiewohl die Stimmung und das trübe Auge nach einem überhasteten Frühstück oder gar Mittagsessen für die Entzifferung der hebräischen Zeichen auch nicht gerade vortheilhaft ist. In der Regel findet die hebräische Prüfung am Ende der Vormittagsstation oder gar, was wohl am häufigsten

[1]) In Wiese Verordn. u. Ges. I S. 216f. erscheint unter § 23 nach dem Abschluss der eckigen Klammer, welche die Modificationen der Circ.-Verf. vom 12. Jan. 1856 einfasst, im folgenden Alinea der Passus über die mündliche Prüfung im Hebräischen aus dem Regl. vom 4. Juni 1834 intact erhalten.

vorkommt, am Ende des ganzen Examens, also meist gegen Abend statt, jedenfalls zu einer Zeit, wo für die Mehrzahl, welche ja gemeinhin die übrigen Abiturienten bilden, schon eine Erholungs- oder Sammlungszeit begonnen hat. Die geistige Kraft der verbliebenen Hebräer, auch die Geduld und Aufmerksamkeit der Examinatoren ist dann (wenn das Geständnis nicht indiscret ist) gewöhnlich in hohem Grade abgespannt. So wird das Examen, mindestens sehr häufig, auf den kürzesten Zeitraum beschränkt: für den einzelnen Abiturienten bleiben etwa 5, gelegentlich wohl auch nur 1 bis 2 Minuten übrig. An dieser kurzen Procedur nun hält auch Verf. eine Aenderung im allgemeinen nicht für nothwendig: wenn nur, wie üblich, in zweifelhaften Fällen ein etwas längeres Verweilen gestattet wird. Eben darum aber, weil das Verfahren bei der mündlichen Prüfung fast unvermeidlich ein sehr summarisches ist und wohl auch weiter sein wird, erscheint diese kurze mündliche Prüfung, wie oben aufgestellt, allein nicht ausreichend, um der Prüfungs-Commission ein ausreichendes Urtheil über die Examinanden zu gewähren. Es ist also schriftliche und mündliche Prüfung neben einander nothwendig. Ist dieses aber der Fall, so wird zwischen den Aufgaben beider Acte eine strengere Sonderung dahin eintreten müssen, dass die eine nicht nur eine Wiederholung, sondern wesentlich eine Ergänzung der anderen ist. Gemeinsam bleibt beiden Prüfungsacten unvermeidlich die Uebersetzung eines hebräischen Textes, womit eine Prüfung der Vocabelkenntnis und der Gewandtheit in Auffassung des Zusammenhanges von selbst verbunden ist. Eigenthümlich ist der mündlichen Prüfung ihrer Natur nach die Probe der Lesefertigkeit; aufserdem aber darf ihr nach des Verf. Meinung nur dasjenige zugewiesen werden, was ihren im Zusammenhange des ganzen Prüfungsactes nothwendig kurzen Verlauf nicht wesentlich aufhält, also z. B. einfache Fragen zur Bestimmung (nicht: genetischen Erklärung) der vorkommenden Formen oder Constructionen, anderes nur soweit es zur Correctur oder zur Compensation einer etwa nicht befriedigenden schriftlichen Prüfungsarbeit erforderlich erscheint. Ist die Uebersetzung von etwa 2 Versen von mittlerer Schwierigkeit ohne erheblichen Anstofs erfolgt, so wird es weiter gar keiner Fragen bedürfen. Nur wenn ein Anstofs gegeben ist, wird versuchsweise eine Ausdehnung der Vorlage auf etwa 4 Verse und die Anknüpfung weiterer Fragen gerechtfertigt sein. Auf jeden Fall ist Recitation und Uebersetzung eines kurzen hebräischen Textes die spe-

cifische Aufgabe der mündlichen Prüfung und nur nach Gelegenheit und Bedürfnis mit kurzen grammatischen Fragen zu verbinden; Uebersetzung dagegen und grammatische Analyse im oben festgestellten Sinne, d. h. genetische Erklärung der Formen ist ebenso die eigenthümliche und nothwendige Aufgabe der schriftlichen Prüfung.

Denn die grammatische Analyse, wenngleich in der Theorie nunmehr aus der mündlichen Prüfung verwiesen, darf andrerseits durchaus nicht gänzlich fehlen. Und hiermit kehre ich in den Zusammenhang zurück, welchen ich in dem Excurs des vorigen Alinea verlassen habe. Die grammatische Analyse, das heifst immer die genetische Erklärung der Formen ist für das schriftliche Examen durchaus nothwendig und das einzige Mittel, Einsicht und Urtheil in Sachen der Grammatik, hier zunächst der Formenlehre, wirklich nachzuweisen. Die genetische Formenerklärung ist nothwendig; denn so sicher auch im Hebräischen die allerersten Anfänge elementar zu behandeln sind, ebenso sicher ist doch im Fortschritt des Unterrichts nicht blofs Kenntnis der Formen, sondern auch Einsicht in die Entstehung derselhen zu verlangen. Je später eine Sprache im Unterricht angefangen wird, desto rationaler kann sie behandelt werden, zumal eine Sprache von so schematischer Bildung wie die hebräische, von so ausgeprägtem Charakter der Lautclassen. Auch dies macht die Sprache vor anderen zu einer rationellen Behandlung ihrer Formenlehre schon auf der Schule geeignet, dafs deutlicher als in den anderen Sprachen des gymnasialen Lehrkreises dieselben Lautgesetze in der Formenbildung des Nomen wie des Verbum sich verfolgen lassen. Die Einsicht in diese gesetzmäfsige Bildung der Formen zu bewähren, kennt Verf. kein besseres Mittel als die genetische Erklärung der Formen, wie sie (S. 561). beschrieben ist, wie sie nach vorgängiger Uebung im Unterricht der Schüler endlich selbständig muss geben können. Dieselbe Aufgabe zeigt wie keine andere, „ob die erforderlichen Kenntnisse ein sicherer, mit eigenem Urtheil verbundener Besitz des Examinanden geworden sind". Zwar kann man einwenden, ebensogut wie die Formen a verbo lassen sich auch die Regeln über die Lautgesetze oder über die Eigenthümlichkeiten gewisser Verbalklassen rein gedächtnismäfsig, resp. auch nur zum Zweck der Prüfung in das Gedächtnis aufnehmen. Gewiss, und um ein „sicherer Besitz" zu werden, muss ja die Kenntnis eines Sprachgesetzes anfänglich immer *memoriter* angeeignet werden.

Später beginnt der Schüler, der ein Verständnis gewonnen hat, schon selbst, mit der sprachlichen Fassung der Regel freier zu schalten. Dass aber der „sichere Besitz" der erforderlichen Kenntnisse bei einem Examinanden zugleich „mit eigenem Urtheil verbunden" ist, das zeigt sich, wie schon oben (S. 561) hervorgehoben ist, gerade bei dieser Uebung deutlich in der „Beschränkung auf das Wesentliche und Umfassung alles Wesentlichen". In der That gibt es unter den formalen Uebungen des Sprachunterrichts auf der Schule kaum eine bessere Probe der Urtheilsfähigkeit neben dem Wissen, als die hier verlangte, zugleich auf sichere Kenntnis und prüfendes Urtheil gegründete Auswahl alles Wesentlichen, was zur Erklärung gerade der vorliegenden Form und nur dieser dient. Ein Beispiel mag die Sache noch klarer machen. Es finde sich in der Vorlage das oben schon erwähnte יֶגֶל oder וַיֶּגֶל. Die einfache Bestimmung ist leicht gegeben: „3 m. sing. Jussiv. resp. Fut. (oder Impf.) apoc. Hiph. von גָּלָה". Der urtheilslose Schüler fährt dann, wie es dem Verf. schon vorgekommen ist, also fort: „גָּלָה ist ein Verbum ל״ה. Die Verba ל״ה haben folgende Eigenthümlichkeiten: 1) Als Endconsonant quiescirt das ה im Perf. . . . , im Imperf. . . . , im Imp. . . . , im Inf. . . . u. s. w. 2) Vor consonantischen Afformativa quiescirt statt des ה das ursprüngliche י im Perf. Kal . . . , im Perf. der passiven Stämme . . . , in den übrigen Perfecta . . . , in allen Imperfecta . . . 3) Vor vocalischen Afformativa u. s. w." Diese Litanei zeigt allerdings, auch wenn sie nicht abgeschrieben, sondern gedächtnismäfsig angeeignet ist, eine Urtheilslosigkeit, welche viel schlimmer ist als die zufällige Unkenntnis einer einzelnen Regel oder Form. Sie ist eben auch nicht die im Reglement geforderte grammatische Analyse der vorliegenden Form, sondern nur eine schriftliche Fixirung der auswendig gelernten Regeln, welche der Abiturient bei dieser Gelegenheit glaubte anbringen zu können. Verf. hat daher auch in diesem Stück allmählich nicht mehr Bedenken getragen, Abiturienten-Arbeiten, welche sonst ziemlich fehlerfrei waren, aber nur solche mechanische Reproduction der grammatischen Regeln ohne Beziehung auf die speciell vorliegende Aufgabe enthielten, schlechtweg nicht befriedigend zu nennen. Der verständige Schüler, welcher über die äufserliche Kenntnis hinaus auch Einsicht und Urtheil besitzt, wird im Gegensatz zu jener *decantatio doctrinae de omnibus rebus et quibusdam aliis* sich zunächst auf die vorliegende Form beschränken, und von dieser eine genetische Erklärung zu geben

recht wohl im Stande sein. Er wird vielleicht zuerst die Gestalt der Form nach Analogie des starken Verbum feststellen, sicher aber die Schwäche des ה betonen müssen, die bei Zurückziehung des Tones dadurch veranlasste Apocope der Endsilbe hervorheben, weiter den Eintritt des Hülfs-Segol und endlich die auf dieses hingerichtete Assimilation des Vocals der ersten Silbe bemerklich machen. Diese Uebung setzt die sichere Kenntnis der Regeln voraus, aber sie kann mit einer blofs gedächtnismäfsigen Kenntnis derselben nicht allein bezwungen werden. In ihr zeigt sich vielmehr Urtheil und Herrschaft über den erlernten Stoff, in ihr zugleich die Fähigkeit zu präciser Auffassung und Darstellung grammatischer Verhältnisse überhaupt: ein Vorzug, welcher der Uebung unter allen schulmäfsigen Arbeiten fast einzig eigen ist und ihr einen Werth weit über die Grenzen des hebräischen Unterrichts hinaus verleiht.

Die geforderte Uebung in der also bestimmten grammatischen Analyse, d. h. in der genetischen Formenerklärung kann nun allerdings eben wegen der dazu nothwendigen Präcision in der Auffassung und Darstellung grammatischer Verhältnisse schwierig scheinen. Gar so leicht ist sie ja gewiss nicht, soll sie aber auch nicht sein und darf sie nicht sein. Leichte Uebungen gehören an den Anfang des Unterrichts, nicht an den Abschluss: über die nothwendige Grenze hinaus sind leichte Uebungen nutzlos, zeitverderbend und endlich dem Schüler selbst langweilig. Langweilig ist z. B. die ewig wiederholte Forderung der Regeln in der vorgeschriebenen Fassung, interessant aber, weil auf immer neuen Combinationen von einer Auswahl bekannter Elemente beruhend, die genetische Erklärung der einzelnen Form, um so interessanter und bildender, je schärfer sie der einzelnen Form als solcher angepasst, je schärfer der Schüler angehalten wird, von allem Ausserwesentlichen in jedem Falle streng abzusehen. So betrieben ist die Uebung nicht ermüdend, sondern anregend. Sie bleibt darum für einen in Secunda mit den erforderlichen Kenntnissen ausgerüsteten, in Prima methodisch geschulten Abiturienten auch nicht zu schwierig, wie Verf. nach eigener Erfahrung an einer ganzen Anzahl von Abiturienten versichern kann, welche ihm aus dem Unterrichte von W. Hollenberg, später aus dem Secundaner-Cursus bei anderen Collegen in der Prima des Joachimsthalschen Gymnasiums überkommen sind.

Einzelne Erleichterungen werden bei solcher Forderung, zumal nach Beseitigung des Lexicons den Abiturienten allerdings geboten werden müssen, eine vor allen Dingen, die dem Verfasser

wichtig genug scheint sie in einem dritten Hauptsatze als besondere Forderung aufzustellen:

III. Die Zeit für die Anfertigung der schriftlichen Abiturienten-Arbeit im Hebräischen muss auf drei Stunden ausgedehnt werden.

Dafür spricht nach der Meinung des Verf. Folgendes. Das Pensum, welches für die hebräische Abiturienten-Arbeit zur Vorlage kommt, wird in Uebereinstimmung mit dem Herkommen (s. o. S. 551). auch weiter immer auf 6 bis 8 Verse, mindestens 6 bis 8 Druckzeilen angenommen werden müssen. Unter dieser Grenze lässt sich die Vereinigung einer ausreichenden Anzahl von lehrreichen Formen nicht wohl erwarten. Bei solchem Umfange des Pensums liefert die Arbeit eines Schülers, der mit der Sache Bescheid weiſs und in der That etwas zu schreiben hat, — Uebersetzung und Analyse in eins gerechnet — nach einer Erfahrung von wenigstens 5 Prüfungsterminen immer 6 bis 8 Foliospalten, wenn auch nur in den bei flüchtiger Schrift gedehnten Zügen. Nun wird schon bei der Uebersetzung in der Regel eine halbe bis drei Viertel Stunde zugebracht, nach Beseitigung des Lexicon vielleicht (indeſs bei dem gleichzeitigen Wegfall unnützen Nachschlagens nicht nothwendig) noch etwas mehr. So bleibt innerhalb der jetzt herkömmlichen [nicht vorgeschriebenen!] Zeitgrenze nur etwa 1¼ Stunde, zuweilen noch weniger für die Analyse übrig. Da bedarf es schon groſser Fingerfertigkeit um überhaupt vorwärts zu kommen, und in der Eile werden natürlich auch mehr Fehler gemacht als sonst.

Gegen die Ausdehnung der Arbeitszeit spricht, soweit Verf. sehen kann, gar nichts! weder eine gesetzliche Bestimmung noch eine praktische Schwierigkeit. Das Zeitmaſs von zwei Stunden ist, wie schon oben angedeutet (S. 552). anscheinend nur durch Observanz bestimmt: weder in dem Reglement v. 4. Juni 1834, noch in der Circ.-Verf. v. 12. Januar 1856, weder in Wieses Verordnungen und Gesetzen noch in dem historisch-statistischen Werke über unser höheres Schulwesen findet sich eine bezügliche Anordnung. Praktisch aber ist die Sache ganz leicht auszuführen. Die hebräische Arbeit wird, gemäſs der Beschränkung der gesammten Arbeitszeit auf eine Woche (Circ.-Verf. v. 12. Jan. 1856 bei Wiese Verordnungen und Ges. I. S. 213, zu §. 17 des Regl. — Höh. Schulw. in Pr. S. 497. N. 11.) und gemäſs ihrem gerechtfertigten Rückstande gegen andere, obligatorische Arbeiten wohl fast überall am Sonnabend angefertigt. Hier ist

keine Collision mit einer anderen Arbeit zu befürchten, höchstens etwa die polnische in ihrem Gebiete ausgenommen. Die Schüler selbst wünschen in der Regel sehr lebhaft die Ausdehnung der Zeit gerade bei der hebräischen Arbeit; denn sie müssen jetzt sehr eilen, oft geradezu gedrängt werden, und in der Eile findet sich keineswegs immer die bündigste Fassung. Um so billiger aber erscheint eine nicht zu knappe Abgrenzung der Zeit für die schriftliche Arbeit im hebräischen Abiturienten-Examen, je mehr in der Praxis, und allerdings auch nach der Meinung des Verf. fast unvermeidlich, die Zeit für die mündliche Prüfung im Hebräischen verkürzt wird.

Nur zum Theil durch die Rücksicht auf einige Erleichterung der Arbeit bedingt, zum gröfseren Theil durch ihr eigenes gutes Recht getragen ist endlich die Forderung des vierten Hauptsatzes:

IV. Zur Vorlage auch für die schriftliche Abiturientenprüfung im Hebräischen sind ausschliefslich historische Stücke zu bestimmen.[1])

Das scheint nun freilich doch lediglich auf eine Erleichterung der Arbeit hinauszukommen. Die historischen Bücher gelten ja für leichter, die Psalmen für schwerer: und im allgemeinen mit Recht. Aber daraus folgt noch nicht, dass auch die einzelnen Psalmen, welche zur Vorlage für die Abiturientenprüfung gewählt werden, schwerer seien als die zu gleichem Zwecke verwendbaren Abschnitte aus den historischen Büchern. Es gibt ja auch genug „leichte“ Psalmen, und gewiss werden gemäfs der erkennbaren Intention des Reglements v. 1834, § 16 A. 2 und der ausdrücklichen Bestimmung in § 28 A. 9 desselben Reglements *in praxi* nur solche Psalmen, welche keine besondere Schwierigkeit bieten, für die Abiturientenprüfung proponirt. Indes ist doch ein Uebelstand dabei: die sogenannten leichten Psalmen sind wieder der Mehrzahl

[1]) Dass für die mündliche Prüfung diese Beschränkung nach § 23 des Regl. v. 1834 bereits bestehe, ist schon oben (S. 551) bemerklich gemacht. Die Abweichung in der Praxis, deren Verf. auch selbst sich schuldig bekennen muss, ist bei der früher doch immer schwierigeren Zugänglichkeit des Reglements zu genauerer Durchsicht, wobei der Neuling in der Commission wesentlich an die Tradition verwiesen war, leicht erklärlich. Auch das historisch-statistische Werk über das höhere Schulwesen in Preufsen enthält die betreffende Bestimmung nicht. Im Gegentheil lässt eine Combination der Bestimmungen sub n. 10, alin. 2, S. 497 o. und sub n. 15, i; S. 500 auf die Freiheit der Alternative zwischen Psalm und historischem Abschnitte schliefsen. Denn die zwischenstehende Bestimmung sub n. 13, S. 498 alin. 3 enthält keine Angabe über den Inhalt der mündlichen Prüfung im Hebräischen.

nach liturgische Psalmen, welche sich in wenigen wiederkehrenden Wendungen bewegen. Die Fertigkeit eines Abiturienten, einen solchen Psalm zu bewältigen, verleiht ihm zwar in den Augen von weniger kundigen Leuten ein gewisses Ansehn, ergibt aber kaum ein schwaches Präjudiz für sein Geschick, auch einer etwas schwierigeren Aufgabe Herr zu werden. Unter den historischen Stücken aber, deren Schwierigkeit nicht über die Schulgrenze hinausgeht, lässt sich bei dem gröfseren Umfange der Sammlung jederzeit ein solches Stück wählen, das bei aller Einfachheit doch zugleich mehr Eigenthümlichkeit besitzt. So spricht also zunächst die Möglichkeit reicherer Auswahl und Abwechselung in den Vorlagen für die Bevorzugung der historischen Stücke.

Für die Psalmen scheint nun freilich ein Vorzug zu sprechen, dessen Würdigung eben nur aus dem Leben „im kleinen Dienste," aus der Vertrautheit mit der Technik des Schulbetriebs hervorgehen kann. Ich meine die gröfsere Mannichfaltigkeit grammatischer Formen, namentlich die dem Gebetsstil entsprechende häufigere Anwendung der Rede in erster und zweiter Person. Der Vorzug ist ohne Zweifel für das schulmeisterliche Auge bestechend, aber er ist darum doch nur scheinbar. Man braucht sich nur den epischen Charakter der alttestamentlichen Geschichtserzählung, den auch ihr so geläufigen Uebergang in die directe Rede zu vergegenwärtigen, um aufser Sorge zu sein, dass auch dem gedachten meinethalb kleinmeisterlichen, aber im kleinen Kreise darum doch nicht unberechtigten Interesse aus einer Bevorzugung der historischen Stücke keine Gefahr erwächst.

Indes beide eben vorgetragene Gründe sprechen erst für eine ausgedehntere Berücksichtigung der historischen Stücke neben oder vor den Psalmen. Der Hauptgrund für die Forderung, dass statt der Psalmen ausschliefslich historische Stücke proponirt werden sollen, liegt für den Verf. allerdings in der Ueberzeugung, dass auch im Laufe des hebräischen Schulunterrichts ausschliefslich oder so gut wie ausschliefslich historische Stücke zu lesen sind. Ist dem aber wirklich so, so kann nach dem richtigen Grundsatze, welchen das Regl. vom 4. Juni 1834 in § 11. aufstellt (Wiese, Verordn. u. Ges. I, S. 210f.), in der Schlussprüfung nichts wesentlich anderes verlangt werden, als im Unterricht der obersten Klasse. Darum ist zur Begründung der Thesis hier am Schluss nothwendig, auf die Abgrenzung auch der Schullectüre einzugehen und für sie dieselbe Be-

schränkung *in genere lectionis* zu fordern, zumal da auch in dem detaillirten Lehrplan, welcher „als ein vom Ministerium gebilligtes Beispiel" von Wiese, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preufsen I. S. 51 ff. (vgl. S. 73. s. unten) mitgetheilt wird, der heilsame Verzicht noch nicht ausgesprochen ist, S. 59: „Gelesen und übersetzt wird [in Prima] aus den historischen Büchern des A. Testaments; ausgewählte Psalmen und einzelne Abschnitte aus den Propheten." Immerhin lässt die nur anhangsweise erfolgte Erwähnung der letzten Bücher die Ueberzeugung gewinnen, dass auch für den Urheber des Lehrplans und weiter für die Unterrichtsbehörde selbst der Schwerpunkt in die historische Lectüre fällt, vielleicht die Hoffnung, dass auch sie die weitere Ausdehnung der Schullectüre noch ganz aufgeben werden.

Für die Beschränkung der hebräischen Schullectüre — und demgemäfs auch des Abiturienten-Examens im Hebräischen — auf die historischen Bücher des alten Testaments sprechen zunächst formelle oder methodische Gründe. Voraussetzung ist dabei die auf unseren norddeutschen Gymnasien allem Anschein nach nicht wohl zu ändernde Beschränkung des hebräischen Unterrichts auf je zwei wöchentliche Stunden in den beiden Oberclassen: eine Beschränkung, gegen welche mit Rücksicht auf den Gesammtplan des Gymnasiums nicht ankämpfen zu wollen Verf. im Eingang dieser Abhandlung ausdrücklich erklärt hat. Gilt aber diese Voraussetzung noch weiter, ist also der Unterbau für die Prima auch lediglich in einem doppelten Jahrescursus der Secunda mit wöchentlich 2 Stunden herzustellen, — wird ferner, wie es bei dem jährlich doch mindestens einmal erfolgenden Eintritt neuer Schüler in einer ungetheilten Secunda immer der Fall ist, der zweite Jahrescursus im grammatischen Pensum unvermeidlich auf eine Wiederholung des ersten Jahrescursus angewiesen und beschränkt: so ist es bei all diesen Hemmnissen nicht möglich, auch nur in Prima die Psalmen anders als äufserst langsam zu tractiren. Am meisten gilt dies freilich da, wo in die Prima oder in den ersten Cötus der Hebräer halbjährlich neue Schüler eintreten; denn schon in Secunda Psalmen (wenn auch nur vorbereitungsweise) zu lesen, erscheint dem Verf. doch nicht räthlich, bei einer ungetheilten Secunda unmöglich. Aber auch mit vorgerückteren Primanern wird sich doch immer nur ein Psalm von 8—10, vielleicht 12 Versen in einer Stunde genügend absolviren lassen, und auch das nur, wenn er keine besonderen Schwierigkeiten bietet. Ein längerer oder etwas schwie-

rigerer Psalm erfordet schon mehr Zeit. So findet sich z. B. in Hollenbergs hebräischem Schulbuche, dessen Lesestücke nach anderen Grundsätzen (Vorrede. S. IV.) ausgewählt sind, auch Psalm 16. Ich gestehe, dass ich auch mit den von diesem meinem geehrten Vorgänger im Amte höchst dankenswerth geförderten Primanern am Joachimsthalschen Gymnasium in Berlin vollauf zwei Lectionen gebraucht habe, um den Psalm einigermafsen zum sprachlichen und sachlichen Verständnis zu bringen. Das aber ist zu viel Zeit, nicht zwar im Verhältnis zu der Wichtigkeit der Vorlage, wohl aber im Verhältnis zu den engen Grenzen des ganzen hebräischen Gymnasialunterrichts. Denn man rechne nur: das Semester hat etwa 26 Schulwochen; dies ergibt — noch abgesehen von Störungen durch Examina u. dgl., welche besonders die hebräischen Stunden in Prima leicht einmal bedrohen — etwa 40 hebräische Lehrstunden. Mindestens ein Viertel (vielleicht ein Drittel oder gar die Hälfte) der Gesammtzahl wird auf grammatische Uebungen immer noch verwendet werden müssen.[1]) So bleiben höchstens 30 Stunden (wohl kaum je zu erreichen) für die Lectüre. Von dieser Zahl wird wieder vielleicht die Hälfte auf die Lectüre historischer Abschnitte gerechnet werden müssen, welche auch jetzt schon doch mindestens in keinem Semester ganz ausfallen sollte. So bleiben höchstens etwa 15 Stunden im Semester für die Psalmenlectüre, eben ausreichend, um vielleicht 10—12 Psalmen zu lesen, wenn man nicht etwa ausschliefslich die Stufenpsalmen einmal hinter einander absolviren will. Dies ist nach freilich ja trüglicher Beobachtung das Maximum, welches sich ohne Verkürzung der übrigen Aufgaben des hebräischen Unterrichts erreichen lässt — das Maximum, aber gewiss nichts Grofses und Ganzes, auch nichts was nur in seiner Art ganz wäre. — Dagegen lassen sich nun historische Abschnitte in weit gröfserem Umfange und Zusammenhange lesen. In ihnen erhalten auch die neueintretenden Primaner, wenn sie in Secunda nur etwas Genesis gelesen haben, nicht qualitativ neue, sondern nur quantitativ erweiterte Aufgaben. Nun ist ja das Quantum der Arbeit gewiss am wenigsten im Schulleben das Entscheidende; dennoch ist es auch nicht gering zu achten, dass bei der Lectüre historischer Bücher des alten Testaments in Prima schnell fortgeschritten, zu-

[1]) Der specielle Lehrplan bei Wiese Verordn. u. Ges. I. bestimmt S. 59 für Prima im Hebräischen vor den Aufgaben für die Lectüre: „Wiederholung und Vervollständigung der Formenlehre, die wichtigsten syntactischen Regeln, Exercitia; von Zeit zu Zeit grammatische Analysen ex tempore."

sammenhangende Lesung erreicht und damit (wenn nicht alles trügt) am ehesten auch Lust zur Privatlectüre erweckt werden kann. Wenigstens hat Verf. nun doch schon widerholt gefunden, dass gerade die tüchtigen und eifrigen Hebräer unter den Schülern, sobald der erste Stolz auch einmal Psalmen zu lesen befriedigt ist, mit viel gröfserer Freudigkeit und Energie an die historischen Abschnitte gehen als wieder an die Psalmen, welche (gerade weil sie in anderer Beziehung so hoch stehen) für die Schullectüre doch immer bei einer characteristischen Auswahl eine mühselige, bei der Besckränkung auf die leichtesten Stücke eine einförmige Aufgabe bilden. Und pädagogisch ist der Grundsatz gewiss gerechtfertigt, lieber in einem Stück, hier in einer Art der Lectüre, etwas Tüchtiges, als in mehreren Aufgaben überall halbes Werk leisten zu lassen. Insofern handelt es sich auch für den Verf. nicht um eine Ausdehnung, sondern um eine Beschränkung des üblichen Pensum, damit im kleinen Kreise desto mehr geleistet werde Glaubt aber ein Lehrer der Psalmen gar nicht entrathen zu können: nun so mag er, wenn die historische Lectüre im Semester recht tüchtig vorgerückt ist, zu Ende noch 2 bis 3 Psalmen mit seinen Primanern lesen, um dabei etwa den Parallelismus der hebräischen Poesie zu veranschaulichen und die poetischen Accente einzuprägen. Das ist allerdings auch nichts Ganzes, erweckt aber wenigstens auch nicht den Schein desselben. Vielmehr erhält solche Beschränkung im Schüler das heilsame Gefühl der Bescheidenheit, dass er auf den hebräischen Psalter noch wie auf ein Heiligthum höherer Ordnung schaut, von dem er bisher kaum die Schwelle berührt: und, was hier die Hauptsache ist, eine solche in der That nur accessorische und facultative Psalmenlectüre hindert nicht die Verwerthung des besten Theils der Schulzeit für eine ausgedehntere Lectüre der historischen Bücher, in denen alsdann der fleifsige Schüler bis zu einem gewissen Grade heimisch werden kann. Und dies ist allein schon ein Ziel, des Strebens werth!

Freilich, die Erfahrung des Verf. ist gerade in diesem Stücke des hebräischen Unterrichts noch mangelhaft. So wird es hier, wenn irgendwo, erlaubt sein, noch eine fremde Autorität anzurufen, eine Autorität von erstem Rang gerade für die vorliegende Frage. Es ist Prof. Oehler in Tübingen, der gefeierte Lehrer der alttestamentlichen Theologie, zugleich Ephorus des theologischen Seminars, welcher sich in Schmids Pädag. Encyclopädie Bd. III. Art. „hebräische Sprache“ S. 375f. mit Entschiedenheit

für die Bevorzugung der historischen Lectüre ausspricht[1]): „Von der in den württembergischen Anstalten herrschenden Observanz, im 4., beziehungsweise schon im 3. Jahr [entsprechend unserer Ober-, resp. Unter-Prima] prophetische Bücher zu lesen, habe ich noch niemals einen erklecklichen Erfolg wahrgenommen. Für ein eingehendes sachliches Verständnis der Propheten ist dieses Alter noch nicht reif, darum haftet auch von dem Inhalt des Gelesenen gar wenig in den Köpfen; darüber aber wird die Lectüre verdrängt, die vorzugsweise für diese Altersstufe sich eignet und auf der Universität nicht mehr nachgeholt zu werden pflegt, die Lectüre der historischen Bücher des alten Testaments. Dass diese in sprachlicher Beziehung nicht minder lehrreich ist als die der Propheten, ist bekannt; dazu kommt, dass man bei ihr durchschnittlich rascher vorwärts kommt, und so bei dem Schüler, indem er ein umfassenderes Material durchzuarbeiten hat, in demselben Mafse die Sprachkenntnis sich mehr befestigt. Die historischen Theile des Pentateuchs sammt einer angemessenen Auswahl der legislativen, die Bb. Josua und Richter mit dem Büchlein Ruth, vor allem aber das schönste Erzeugnis alttestamentlicher Geschichtschreibung, die Bb. Samuel, endlich die Bb. der Könige könnten neben einer Auswahl von Psalmen (deren Lectüre theilweise mit der der Bb. Samuel in Verbindung gesetzt werden kann) in vier Jahren, wenigstens bei der in Württemberg angesetzten Stundenzahl, gründlich durchgearbeitet werden; damit wäre das Fundament zu einer geschichtlichen Kenntnis des alten Testaments gelegt, die bei unseren Theologie-Studirenden häufig nur zu sehr vermisst wird. Die Hoheit des alttestamentlichen Prophetenthums lernt der Schüler aus den Bb. Samuels und der Könige kennen; hat man über überflüssige Zeit zu verfügen, so liefse sich die Lectüre einiger prophetischer Reden durchsichtigeren Inhalts mit den Abschnitten des 2. Buchs der Könige, welche das geschichtliche Substrat für dieselben bilden, in Verbindung setzen.“ Das ist gewiss ein deutliches Zeugnis. Nur die „in Württemberg angesetzte Stundenzahl“ ist noch besonders bemerklich zu machen. Sie beträgt seit mehreren Beschränkungen in den dreifsiger Jahren und besonders i. J. 1841 immer noch in den niedern

[1]) Die einzelnen besonders einschlagenden Stellen sind im Abdruck hervorgehoben.

Seminarien 3—4, in den Obergymnasialclassen 3 Stunden wöchentlich, an beiden vier Jahre hindurch (Oehler, a. a. O. S. 352), also dort fast doppelt so viel, hier wenigstens um die Hälfte mehr als bei uns in Preufsen. Bei unserer Beschränkung der Stundenzahl nun wird freilich', zumal da das grammatische Pensum nicht wohl weiter zu reduciren ist, eine so umfassende Lectüre, als sie Oehler vorschwebt, niemals sich erreichen lassen. Umgekehrt aber wenn selbst bei der württembergischen Ausdehnung des Unterrichts dem competentesten Kenner der dortigen Verhältnisse im wesentlichen eine Beschränkung der Lectüre auf die historischen Bücher geboten erscheint, um wie viel mehr bei uns! In der That hat auch ein academischer Lehrer der alttestamentlichen Theologie an einer preufsischen Universität dem Verf. seine Meinung dahin ausgesprochen, es sei für unsere Gymnasiasten das Beste, wenn sie nicht blofs prophetische Stellen, sondern auch Psalmen auf der Schule noch gar nicht läsen, vielmehr nur historische Bücher. Und erscheint endlich die „Auswahl von Psalmen“ und die „Lectüre einiger prophetischer Reden“ auf den württembergischen Anstalten bei 3—4 wöchentlichen Stunden in Oehlers Darstellung nur als eine Concession, die „in Verbindung“ mit der Lectüre historischer Bücher, wenn man „über überflüssige Zeit zu verfügen hat“, eingeräumt werden kann, so wird auf den preufsischen Anstalten mit 2 wöchentlichen Stunden die Voraussetzung von überflüssiger Zeit im Hebräischen wohl niemals eintreten, eben darum aber auch die nur unter diesen Bedingungen zulässige Ausdehnung der hebr. Lectüre über die historischen Bücher des alten Testaments hinaus unberechtigt bleiben.

Eine andere Gedankenreihe, welche sich von dem obigen Citate aus entwickeln lässt, will Verfasser hier nicht zu weit verfolgen. Oehler nennt die historischen Bücher, speciell das 2. Buch der Könige das geschichtliche Substrat für die prophetischen Reden. Für ein „eingehendes sachliches Verständnis“ der letzteren ist nun zwar auch nach seinem Urtheil das Alter der Schüler selbst auf den obersten Gymnasialstufen noch nicht reif: und nur wenn jenes Verständnis als Resultat zu erreichen wäre, würde die zeitraubende Lectüre des Urtextes auf Schulen sich rechtfertigen lassen. Aber einen Eindruck von dem Geist der prophetischen Männer zu gewinnen, thut darum nicht minder noth, zumal in unserer Zeit, nicht blofs für die Theologen, sondern auch für die Gemeinden, denen unsere Schüler angehören oder zuwachsen,

in deren Kreise gerade Männer von gymnasialer resp. academischer Bildung meist die tonangebenden Leute sind. Verf. denkt bei seiner Forderung weniger an die sogen. messianischen Stellen, die zum Theil nur durch eine gepresste Deutung ihre Beziehung erhalten, und wenn sie aufser ihrem Zusammenhange mit der Zeit der Propheten betrachtet werden, für eine lebendige Erkenntnis der Heilsgeschichte überhaupt von zweifelhaftem Werthe sind. Was uns vor allem vorleuchten und, wollte Gott, wieder aufleuchten möchte, das ist der energische Gottesglaube, der jene Männer beseelt, den sie ihrem Volke immer von neuem predigen, an dem sie fest und unerschrocken alle Verhältnisse des öffentlichen Lebens messen.[1]) Von diesem Glauben an „die ewigen Grundsätze des göttlichen Weltregiments, die Gottes Finger in grofsen Zügen in die Geschichte des alttestamentlichen Bundesvolkes geschrieben hat", einen Funken weiter zu tragen, ist ja zunächst die Aufgabe des Religions- (event. Geschichts-) Unterrichts. Zu Hilfe aber kann bei der Lösung der Aufgabe auch jeder andere Unterricht nach seinem Mafse kommen, und wenn es von besonderer Bedeutung ist, dass die künftigen Prediger der Gemeinden einmal mit einem sicheren Urtheil über den Lauf der Geschichte, mit einem festen Glauben an Gottes Leitung derselben in ihrem Amte dastehen, so

---

[1]) „Vorzugsweise dem alten Testamente ist es eigen, dass es auch einen jeden an seine Pflicht mahnt an seiner Stelle das Seinige zu thun, damit auch das bürgerliche und politische Leben sich dem Willen Gottes gemäfs gestalte. Wie eindringlich hält es unserem Volke vor, dass die Erfüllung des Willens Gottes die Bedingung ist, an welche auch die Wohlfahrt und das Gedeihen von Gemeinde und Volk geknüpft ist. In den Ermahnungsreden der Propheten und in ihren Weifsagungen von der neuen besseren Zeit ist der christlichen Gemeinde auch für das bürgerliche und politische Leben, für die verschiedenen Stände und für die Berufsthätigkeit derer, die an der Sorge für die allgemeine Wohlfahrt betheiligt sind, ein wenn auch nur in allgemeinen Umrissen gezeichnetes Ideal vorgehalten, das gewiss nicht ohne Nutzen betrachtet wird." — — Es „bringt es eben der Charakter des alttestamentlichen Gottesreichs als äufserlichen Gottesstaats mit sich, dass die Geschichtsbücher des alten Testaments auch eine allgemeinere umfassendere Bedeutung haben, dass sie überhaupt Anleitung geben, die weltgeschichtlichen Ereignisse vom religiösen Standpunkte zu betrachten, Gott in der Geschichte zu finden; und dass sie darum, namentlich wenn man noch das Licht des streng geschichtlich ausgelegten prophetischen Wortes dazu nimmt, die Gemeinde auch in Stand setzen helfen, die Bewegungen und Bestrebungen der Gegenwart mit einem sicheren religiösen Mafsstabe zu messen." Riehm, die besondere Bedeutung des alten Testaments für die religiöse Erkenntnis und das religiöse Leben der christlichen Gemeinde (Halle 1864), S. 41. 46.

kann ihnen zwar nicht das Urtheil selbst, wohl aber die Aneignung der Fähigkeit, es sich später zu erwerben, auch durch den hebräischen Unterricht erleichtert werden, insofern als er, ohne seinen nächsten formalen Aufgaben untreu zu werden, vielmehr zugleich im eigensten Interesse derselben, die künftigen Theologen zunächst mit den geschichtlichen Büchern des alten Testaments möglichst vertraut macht, damit sie von da aus leichter auch im Wort der Propheten heimisch und in beiderlei Schrift wohlbewandert fähig werden, die weltgeschichtlichen Ereignisse vom religiösen Standpunkt zu betrachten. So ist auch aus Rücksicht auf den Inhalt im hebräischen Schulunterricht eine möglichst ausgedehnte, das ist unter dem Zwang der Verhältnisse eine ausschliefsliche Lectüre der historischen Bücher des alten Testaments (besonders der Bb. Samuel und Könige) wünschenswerth.

Die letzte Betrachtung mag manchem Leser fremdartig erscheinen: über die Grenze hinaus liegt sie nicht. Ergibt sich nun aber nach dem Obigen aus formellen und materiellen Gründen das Recht, im hebräischen Schulunterricht vorzugsweise, resp. ausschliefslich historische Bücher des A. T. zu lesen, so ergibt sich von selbst die gleiche Forderung auch für das hebräische Abiturienten-Examen. Genauer ist die Forderung, dass nur historische Stücke vorgelegt werden sollen, von dem mündlichen Examen, wo sie bereits (S. 551) zu Recht besteht, auch auf die schriftliche Prüfung auszudehnen. Damit ist auch die vierte Thesis motivirt. — —

Fassen wir endlich aus allen oben gegebenen Ausführungen die Punkte von praktischer Bedeutung, auch wenn sie im Zusammenhange der Abhandlung nur beiläufig berührt sind, in anderer Ordnung zusammen, so ergeben sich für den hebräischen Gymnasial-Unterricht und seinen Abschluss in der Maturitäts-Prüfung folgende Forderungen:

I. für den Unterricht: a. in der Grammatik, mindestens von dem Eintritt in Prima ab, eine (mündliche und schriftliche) Uebung der Schüler in genetischer Formenerklärung (S. 561 f.); b. für die Lectüre eine principielle Beschränkung auf die historischen Bücher, welche (speciell die Bb. Samuel und Könige) in möglichst grofsem Umfange zu lesen sind (S. 570 ff.); höchstens accessorisch und facultativ wäre am Ende des Semesters die Lectüre einzelner Psalmen zu gestatten (S. 574).

II. für das Examen: a. eine schriftliche Prüfung, in

welcher Uebersetzung (S. 565) und als grammatische Analyse eine genetische Erklärung der Formen (S. 561 ff.) von einem (auf der Schule nicht gelesenen) Abschnitte aus den historischen Bb. des A. Test. (S. 570 ff.) zu verlangen wäre (vergl. Regl. v. 4. Juni 1834, § 16, Anm. 2. Wiese, Verordnungen und Ges. I. S. 212). Der Gebrauch des Wörterbuches wäre hier nicht weiter zu gestatten (S. 552), die Arbeitszeit aber auf 3 Stunden zu normiren (S. 569 ff., vergl. Regl. v. 1834, § 17 und C.-Verf. v. 12. Jan. 1856 Wiese, a. a. O. S. 213.) — b. eine mündliche Prüfung, in welcher die Abiturienten eine kurze (gelesene oder doch wohl nicht gelesene?) Stelle aus einem der historischen Bücher des A. Test. zu lesen und zu übersetzen, auf Erfordern auch die vorkommenden Formen grammatisch zu bestimmen haben. (S. 563. vergl. Regl. v. 1834, § 23. Wiese, a. a. O. S. 217).

Verf. glaubt seine Meinung deutlich und gründlich ausgesprochen zu haben. Möchte es nun den Fachgenossen gefallen, soweit sie die Frage interessirt, Zustimmung oder Widerspruch kundzugeben.

Ilfeld. G. Weicker.

Berichtigung und Ergänzung.

1. Im Februarheft S. 107 habe ich sicher geglaubten Autoritäten folgend angedeutet, dass Ph. Buttmann seine Gr. Grammatik ursprünglich als Lehrer des Erbprinzen von Anhalt-Dessau und für diesen geschrieben. Nach dem „Anhalt'schen Schriftstellerlexicon" von A. G. Schmidt vertrat B. jedoch in jener Stellung nur Geographie und Staatsökonomie, und gab sie schon 1789 auf, also drei Jahre vor Herausgabe der Grammatik. Hiernach ist jene Annahme bis auf weiteres als irrig zu bezeichnen. — Eben dort lese man u. a. S. 118, Z. 21 richtiger statt wichtiger, 120, 1 *μείζονες*, 127, 2 erfahre statt verfahre.

2. Das gegenwärtige Juniheft enthält S. 444, Z. 16 ff. einige Sätze, denen ich, um Misverständnissen vorzubeugen, besser gleich genaueres über den Thatbestand beigefügt hätte; es sei mir erlaubt es hier nachzuholen. Die Veranlassung gibt mir R. Kühners Ausf. Gr. S. 263.

Bei meinem Vorschlage S. 128 Anm. ging ich von der Ueberzeugung aus, dass dem Schüler in der Grundregel das feststehende zu geben, das schwankende dagegen später bei erster Gelegenheit nachträglich mitzutheilen sei. Lernt der Knabe nun „Alle zweisilbigen Formen des Praes. Ind. von εἰμί sind enklitisch:“ so subsumirt er später von selbst ἐσσί, scheidet dagegen wie εἶ so auch ἔασιν als nicht-enklitisch aus, und findet es ganz in der Ordnung, dass er die ionisch-epische Nebenform εἶς bei Herodot (III, 140. 142. VII, 17. Stein, resp. Bähr, Dietsch u. a) stets, bei Homer (Fäsi, Ameis, I. Bekker 1843 u. a. an den aus LaRoche H. T. bekannten Stellen) in der Regel orthotonirt findet. Also ἐκεῖνος εἶς, ἄξιος εἶς· τίς πόθεν εἶς, λελασμένος εἶς, χρείσσων εἶς, πάις εἶς, τεῦ δμωὸς εἶς — bez. εἶς, wie auch 1858 noch I. Bekker in den erstgenannten vier Verbindungen schrieb. Wohl erinnere ich mich noch aus der Schülerzeit, wie launenhaft mir daneben νήπιός εἰς und αἵματός εἰς ἀγαθοῖο (wo Nitzsch ἧς = αἷς für möglich hielt) erschien, wie man schon früher gegen die meisten Bücher edirte. Dass man neuerdings darauf ausgeht, den ἀκριβεστέροις des Eustathios folgend die Enklisis allgemeiner herzustellen und so eine wünschenswerthe Consequenz zu erreichen, hat unzweifelhafte wissenschaftliche Berechtigung; den Schüler aber möchte ich fürs erste nicht ohne Noth an seinen Texten irre machen. Für ihn bliebe jene ursprüngliche Grundregel ihrem Wortlaut nach stets unangetastet; sie erführe höchstens später einen Zusatz bei Gelegenheit der beiden Ausnahmen νήπιός εἰς und αἵματός εἰς.

Lehrt man den Anfänger dagegen „Enklitisch ist das Praes. Ind. von εἰμί, ausgenommen die 2. Pers. Sing. εἶ:“ so muss derselbe sich wundern, wenn er später εἶς fast immer, ἔασιν immer orthotonirt findet; und man wird nicht umhin können, ebenso dieses nachzutragen, wie über jenes zu sagen, „die Gelehrten sind zur Zeit noch nicht ganz einig, ob εἶς oder εἰς, wo enklitisch und wo nicht; du findest daher auch hier deine Regel meistentheils nicht bestätigt.“ Eben darum kann meines Erachtens, wo „die enklitische Form der 2. Pers. Sing. für εἶ“ schlechthin genannt wird, zunächst nur ἐσσί verstanden werden.

Zerbst, 7. Juli 1869. G. Stier.

ZWEITE ABTHEILUNG.

LITERARISCHE BERICHTE.

Zur Literatur des Horatius. III.

1. **Des Q. Horatius Flaccus Satiren und Briefe. Erklärende Schulausgabe von Heinr. Düntzer. Paderborn, Verlag von Ferd. Schöningh. 1869.**
2. **Des Q. Horatius Flaccus Satiren und Episteln. Für den Schulgebrauch erklärt von Dr. G. T. A. Krüger. Sechste Auflage. Leipzig, Druck und Verlag von B. G. Teubner. 1869.**
3. **Des Q. Horatius Flaccus Episteln und Buch von der Dichtkunst mit Einleitung und critischen Bemerkungen von Otto Ribbeck. Berlin, Verlag von J. Guttentag. 1869.**
4. **Schulwörterbuch zu den Oden und Epoden des Q. Horatius Flaccus von Dr. G. A. Koch. Hannover 1869. Hahnsche Hofbuchhandlung.**

(Fortsetzung von S. 349—358.)

Schnell hat Herr Düntzer auf den ersten Band seiner neuen Bearbeitung des Horatius den zweiten folgen lassen, der in der äufseren Einrichtung, wie in dem innern Gehalt jenem durchaus gleicht. Voran geht eine Einleitung in die Satiren. Ueber Bedeutung des Namens dieser Literaturgattung, ihr Wesen und ihre Geschichte von Ennius bis Juvenal wird in Kürze gehandelt, dann werden die Satiren des Horatius nach Inhalt und Form charakterisirt, wobei eingehend über die Caesur, Elision und den Hiatus gesprochen wird. Letzterer findet sich nicht in den Briefen, noch in der ars poet., sondern nur zweimal in den Satiren, I 9, 38 *Si me amas, inquit*, und II 2, 28 *Cocto num adest honor idem*; an beiden Stellen wol zu entschuldigen, dort durch die Verkürzung der langen Silbe (Luc. Müller de re m. 307), hier wegen des einsilbigen Wortes (Lachmann zu Lucret. S. 199 f.). Der dritte Fall Sat. I 1, 108 *illuc, unde abii, redeo nemo ut avarus Se probet* ist unhaltbar (L. Müller l. l. 309 extr.), auch erfordert der Zusammenhang durchaus mit dem Bland. antiquissimus zu lesen: — *redeo, qui nemo ut avarus Se probet.* Andere Beispiele des Hiatus werden in der Einleitung nicht genannt. Dennoch schreibt Düntzer in der ars poetica v. 65 nach Gesner's Vorschlage: *regis opus sterilisve*

palus diu aptaque remis, um der Schwierigkeit der handschriftlichen Lesart zu entgehen: *diu palus aptaque remis*, nach welcher *palus* ein pyrrhichius wäre. Wenn aber wirklich, wie nach der umsichtigen und überzeugenden Erörterung von O. Ribbeck in der oben genannten Ausgabe S. 92—96 nicht bezweifelt werden kann, die ars poetica das späteste Werk des Dichters ist, so ist es undenkbar, dass der Hiatus, der sonst nur in den frühesten Gedichten sich findet (C. I 28, 24. Epod. 5, 100. 13, 3. Sat. I 9, 38. II 2, 28), hier sollte zugelassen sein. Deshalb halten wir Bentley's *sterilisve palus prius* für einzig richtig. Wegen der vielen p und in Folge der Abkürzung war *prius* ausgefallen, und die Lücke wurde dann von ungeschickter Hand ausgefüllt. Doch zurück zu Düntzer. In der Einleitung zu den Oden S. 27 f. heifst es, dass nur solche kurze Endsilben in der Arsis verlängert werden, die auf — t ausgehen; im 2. Bande S. 12 werden noch 2 andre Beispiele, auf *e* auslautend, angeführt. Was zuerst *Bacche* Sat. I 3, 7 betrifft, so halten wir die im 9. Jahrgange dieser Zeitschrift S. 82 gegebene Vermuthung *Baccheu* für die einfachste Hilfe; einerseits findet sich im Griech. dieser Vocativ öfter, andrerseits hat Horatius ähnliches: Bassareu C. I 18, 11. Phoceu C. II 4, 2. Peleu A. P. 104. *infabre* aber ist ebenso Adverbium, wie affabre vom adj. affaber, vgl. Priscian XV 11 (Herz II S. 68), wonach die Anmerkung zu Sat. II 3, 22 zu berichtigen.

Den Anmerkungen zu den einzelnen Satiren werden kurze Einleitungen voraufgeschickt, worin der Hauptinhalt und die chronologischen Verhältnisse klar und bündig dargelegt werden. Die Ueberschriften oder Titel der Satiren sind jedoch nicht immer ganz zutreffend. So ist die Bezeichnung der zweiten Satire '*Uebermafs*' nicht glücklich gewählt, irre führt auch der Titel der dritten '*Misswollen*', wie der neunten 'der *Glücksjäger*'.

Ueber die Grundsätze, nach denen die Kritik gehandhabt und der Commentar abgefasst ist, haben wir in den früheren Artikeln gesprochen, deshalb sei es erlaubt sogleich einige Bemerkungen zu einzelnen Stellen einzufügen. Sat. I 1, 64 *iubeas miserum esse, libenter Quatenus id facit* wird *quatenus* richtig erklärt durch *quoniam*; folglich muss es auch *quatinus* heifsen, wie die Blandin. haben, die für die Satiren von besonderer Bedeutung sind, vorzüglich der antiquissimus. Vgl. Brambach lat. Orthogr. S. 141 f. — Sat. I 2, 63 *quid inter Est in matrona, ancilla peccesve togata?* dazu ist angemerkt: '*ve* sollte nach *ancilla* stehen'. Aus der Vergleichung mit den ähnlichen Stellen (Sat. I 2, 76 *tuo vitio rerumne labores Nil referre putas,* II 3, 157 *quid refert, morbo an furtis pereamque rapinis* ergibt sich, dass die Fragepartikel *ne* oder *an* nicht fehlt. — Sat. I 3, 132 steht im Texte *tonsor erat*, wie Bentley nach dem Bland. antiquissimus schrieb, die Anmerkung erklärt *sutor*. Es wäre aber doch armselig, wenn Horatius wieder auf den Schuster zurückkäme. Gewiss hat auch hier der Bland. allein das Richtige. — Sat. I

4, 39 *Primum ego me illorum, dederim quibus esse poetas, Excerpam numero* — so liest Düntzer und bemerkt: nicht poetis, wie Cicero sagt [pro Balb. § 29]: *Si civi Romano licet esse Gaditanum.* Es konnte noch angeführt werden Caes. b. c. III 1 *ei licebat consulem fieri* und Terent. Heaut. 388 Fl. *expedit bonas esse vobis.* Da sonst gewöhnlich das Prädicat im Dativ steht (Sat. I 1, 19 *atqui licet esse beatis.* I 2, 50 *munifico esse licet,* 6, 25 *fierique tribuno.* A. P. 372 *mediocribus esse poetis — concessere,* so haben Nicol. Heinsius und Bentley auch hier geschrieben *poetis* und allgemeinste Zustimmung gefunden, aufser den Herausgebern, wie z. B. Heindorf, Meineke, Haupt, auch die Madvig's (opusc. II S. 29). Nun bezeugen sämmtliche Handschriften, so wie die Scholiasten den accusativ, die einzige Stütze des dativ ist die angebliche Notiz Acrons zu Sat. I 6, 25 *tribuno* figurate per dativum, ut supra: *dederim quibus esse poetis.* So gibt aber den Scholientext erst die Baseler Ausgabe von 1555, während frühere die Stelle ganz fortlassen; nicht der Guelferbytanus, noch irgend ein andrer Codex bei Hauthal hat das Citat, das vielmehr nur durch eine Fälschung des Fabricius in die Scholien gekommen ist. Die unmittelbar vor der genannten Ausgabe erschienenen, wie die Baseler von 1527, die des Glareanus, R. Stephanus hatten *tribunum,* Fabricius wollte die Lesart *tribuno,* die er in den frühern Ausgaben, so vor allem in der von ihm benutzten Mailänder vom J. 1486 gefunden, durch ein Zeugnis stützen, daher die Interpolation, die dann Cruquius, wie so vieles andere (vg. 18. Jahrgang dieser Zeitschrift S. 569 ff.), in seinen Commentator übernahm. So hat also *poetis* gar keine urkundliche Autorität. Dagegen muss Epist. 16, 61 *da iusto sanctoque videri* gelesen werden nach dem ältesten Bandinius, nicht wie Düntzer — aber nach der Anm. zu schliefsen wohl nur aus Versehn — liest iustum sanctumque. — Sat. I 4, 87 hat Düntzer richtig *avet* geschrieben; dass Cruquius mit dem 'unus Bl.' den ältesten meint, wie Bentley glaubt, ist durch nichts zu beweisen, auch fordert die Construction keineswegs den Conjunctiv; desgleichen führt das *aut* des vortrefflichen Münchener Porphyrioncodex auf avet. — Dagegen ist an der vielbesprochenen Stelle 6, 126 mit Unrecht von der Autorität des ältesten Bland. abgegangen; die Gründe, die dagegen vorgebracht werden, sind nicht stichhaltig. Es musste vor allem bewiesen werden, was bei der Vulgata 'fugio rabiosi tempora signi' die Erwähnung der Hundstage zu bedeuten habe, da doch die gewöhnliche Lebensart während des ganzen Jahres geschildert wird. — Zu Sat. I 7, 9 hätte beachtet werden sollen, was Lehrs in den Jahnschen Jhb. Bd. 87 p. 540 über die Parenthese bemerkt. — ib. v. 12 wird für das doppelte *inter,* woran Bentley Anstofs nahm, eine Stelle aus Cicero's Lälius angeführt; ich füge hinzu dessen Parad. 14 'inter te atque inter quadripedem', wo Orelli gegen die Codices das zweite inter streicht. — Sat. I 9, 71 vermisst man eine Erklärung der Worte 'unus multorum' = ein Mensch gewöhnlichen Schlages, wie Cicero Brut. § 274 non fuit orator unus e

multis; id. Tuscul. I § 17 ut humunculus unus e multis; id. de off. I 109 u. sonst. — Die vor der zehnten Satire in mehreren Handschriften (der Ausdruck Düntzer's 'in sehr alten' könnte irre führen) und den Ausgaben stehenden 8 Verse werden dem zweiten Jahrhundert zugeschrieben; ursprünglich ein Epigramm auf einen Grammatiker, der den Lucilius in erneuter Gestalt herausgegeben, wären sie mit der Satire so verbunden worden, dass am Ende statt des Namens die Worte 'ut redeam illuc' getreten wären. Ansprechender erscheint uns die Vermuthung C. Hermanns, die Verse gehörten dem Dichter Fannius, vgl. Sat. I 4, 21. 10, 80. — Sat. II 3, 1 schreibt Düntzer nach eigner Vermuthung: *Sic raro scribis, toto non ut quater anno*; eine etwas kühne Aenderung der überlieferten Ordnung. Aber erstens ist die Autorität der besten Handschriften, darunter des antiquissimus Bland., für *si*. Wie leicht in den Handschriften *sic* und *si* vertauscht werden, zeigt z. B. in derselben Sat. v. 250. 300; dann C. I 16, 8, wo Bentley das unverständliche *sic* durch Gonjectur in *si* verwandelte, wie zuletzt auch O. Keller nach dem vortrefflichen Pariser Codex *π* edirt hat. Zweitens ist auch *scribes* gut verbürgt. Drittens erfordert der Gedankenzusammenhang, wie auch die alten Erklärer gesehn und Bentley bewiesen hat, zu schreiben: *Si raro scribes, — quid fiet?* — ib. v. 38 konnte die Bemerkung erweitert werden: bei grofsen Schrecken, jeder heftigen Gefühlserregung verhüllten die Alten das Haupt. Vgl. Plaut. Most. 409 und das. Lorenz. — Sat. II 6, 63 werden die vielbesprochenen, von Düntzer selbst auf mehrfache Weise gedeuteten Worte *O quando faba Pythagorae cognata — ponentur* jetzt so erklärt: 'dem Pythagoras entsprechend, gemäfs'. Aber erstlich hat *cognatus* diese Bedeutung nicht: denn Sat. II 3, 280 *imponens cognata vocabula rebus* heifst nicht 'Namen, die den Dingen entsprechen', sondern nach Acrons Erklärung, die auch Düntzer zu billigen scheint: 'diversa quidem, sed non multum inter se distantia' und bei Cicero [de orat. III 51, 197 heifst es: 'Ars enim cum a natura profecta sit, nisi naturam moveat ac delectet, nihil sane egisse videatur. nihil est autem tam cognatum mentibus nostris, quam numeri atque voces' — also doch: so verwandt, übereinstimmend mit —, dass uns ein Verstofs gegen die numeri und voces innerlich unangenehm berühren würde. Zweitens spielt Horatius oft genug auf des Pythagoras Lehre von der Seelenwanderung an, z. B. Epod. 15, 21. Carm. I 28, 9. Auch lässt sich recht wohl die Ueberlieferung des Aristoxenos bei Gellius, Pythagoram nullo saepius tegumento usum esse, quam fabis vereinigen mit dem *κυάμων ἄπο χεῖρας ἔχειν*, wenn man letzteres erklärt *ὅτι οὐ δεῖ πολιτεύεσθαι· κυαμευταὶ γὰρ ἦσαν ἔμπροσθεν αἱ ψηφοφορίαι, δι' ὧν πέρας ἐπετίθεσαν ταῖς ἀρχαῖς.* Vgl. Mullach fragm. philos. I S. 504.

Doch wir brechen ab und bitten den Herrn Herausgeber diese anspruchslosen Bemerkungen als Beweis unseres Interesses an

seiner Arbeit aufnehmen zu wollen. Vielleicht gefällt es ihm bei einer neuen Auflage das eine oder andere zu beachten.

Die an zweiter Stelle genannte Ausgabe derselben Horazischen Werke von G. T. A. Krüger ist so bekannt und allgemein anerkannt, dass wir uns bei der Anzeige der 6. Auflage auf wenige Worte beschränken können. Dass der Commentar auf sorgfältigsten Studien beruht; dass bei jeder neuen Auflage mit peinlichster Gewissenhaftigkeit alles erwogen worden ist, was dem Werke zu gute kommen könnte; dass die Zwecke der Schule mit praktischem Sinne verfolgt und alles rein gelehrte Beiwerk bei Seite gelassen ist; dass nicht nur Gedankengang und Zusammenhang im Ganzen aufs genaueste dargelegt, sondern auch die Wort- und Sacherklärung im Einzelnen aufs vollständigste und reichhaltigste durchgeführt worden ist: diese und andere Vorzüge der Krüger'schen Arbeit übergehen wir und erlauben uns hier nur einige Vorschläge für die nächste Auflage anzufügen. Die Einleitungen zu den Satiren, wie zu den Episteln würden sehr gewinnen durch kurze chronologische Uebersichten über die Abfassungszeit der betreffenden Bücher, wie einzelnen Stücke, über die wichtigsten in denselben erwähnten Personen, besonders die Freunde und Zeitgenossen, über die Weltlage überhaupt. Gerade diese Schriften sind ohne Berücksichtigung der Zeitgeschichte unverständlich; und der Unterricht in der römischen Geschichte pflegt nach der Ermordung Caesars sehr summarisch zu verfahren. Manches bei den einzelnen Stücken — z. B. zu Sat. I 5 — erwähnte könnte dann fortgelassen werden. So aber erfahren wir nicht einmal, wann ungefähr Horatius sein Sabinum erhalten, während Nauck zu C. II 18, 14 vielleicht mit zu grofser Bestimmtheit sagt: 'das Schenkungsjahr 33 v. Chr.' Das zweite betrifft die sehr dankenswerthen und sehr reichlichen Verweisungen auf die Grammatik. Aber sollte hierin nicht des Guten zu viel geschehen sein? Ich greife das beliebigste Beispiel heraus. Wer des Horatius Episteln liest, braucht wohl keine Belehrung mehr über das Imperfectum im Briefstil, wie sie zu Epist. I 10, 49 gegeben ist; noch auch über den Gebrauch des Adverbs bei esse, wie *recte est*, das wiederholt erläutert ist, wie z. B. zu S. II, 2, 10. 3, 162. Dazu kommt, dass die am häufigsten citirte Grammatik von Krüger auf preufsischen Gymnasien unseres Wissens gar nicht, die von Zumpt wenigstens nicht mehr im allgemeinen Gebrauche ist. Würde es sich nicht empfehlen den durch Weglassung der entbehrlichsten grammatischen Notizen und Citate zu gewinnenden Raum für zusammenfassende, speciell den Horatius betreffende Belehrungen zu verwenden?

3. Die Bearbeitung der Episteln von O. Ribbeck ist zwar nicht für die Schule bestimmt und insofern von einer Besprechung in diesen Blättern ausgeschlossen; aber doch wird es erlaubt sein in Kürze darauf hinzuweisen, was die Kritik und Erklärung des Horatius dadurch für Fortschritte gemacht hat. Ueber die Tendenz

der Arbeit äufsert sich der Herr Verf. in der Vorrede: 'Mir scheint die Wissenschaft des classischen Alterthums nicht gefährdet zu sein, wenn neben den die diplomatische Grundlage feststellenden Ausgaben auch Texte geformt werden, welche der zwingenden Gewalt innerer Evidenz mehr gehorchen als äufserlichen Zeugnissen von unsicherer Autorität. Warum soll mir verwehrt sein, die nach meiner Ueberzeugung einzig geniefsbare und vernünftige Gestalt poetischer Kunstwerke im Druck darzustellen und Kennern zur Prüfung zu empfehlen?' Demgemäfs ist, wie mit Juvenal 1859 und 1865 und mit Simonides Amorg. (Rh. Mus. XX 74 ff.) verfahren, ähnlich wie K. Lehrs jetzt den ges. Horat. behandelt hat. Einzelne Verse sind weggelassen oder umgestellt worden; beispielsweise sind in dem aus 31 Versen bestehenden fünften Briefe die Verse 12—20 als unächt ausgestofsen, weil sie den Zusammenhang stören 'durch eine ebenso breitspurige, als triviale Diatribe über die Angemessenheit fröhlichen Lebensgenusses und die Freuden des Rausches'; aufserdem ist v. 6 nach v. 11 gesetzt worden. Noch freier ist der sechste und zehnte Brief behandelt: aus letzterem sind v. 26—41 in den ersteren gesetzt worden, um eine Lücke, die zwischen den beiden Theilen desselben bestehen soll, auszufüllen. Der Herausgeber muss aber zugeben, dass im 10. Briefe eine Lücke entsteht, die er nicht auszufüllen vermag. Epistel 11 dagegen, von deren 30 Versen Lehrs nur 17 gelten lässt, wird ungekürzt entlassen. Aber 16, 17, 18 sind ganz in einander verarbeitet nach einem Artikel Ribbecks im Rh. Museum. Die kühnsten Aenderungen hat die Ueberlieferung in der Ars poetica erfahren. Doch die Berechtigung aller dieser Abweichungen zu prüfen ist nicht dieses Ortes. Jedenfalls wird wie durch die Aufsätze von Lehrs so auch durch Ribbecks Arbeit den Briefen des Horatius eine schärfere und eindringlichere Kritik und Erklärung zugewandt werden, die auch den übrigen Gedichten zu gute kommen wird. Eigene Conjecturen sind aufgenommen I 11, 25 *nobis* statt des handschriftlichen *nam si*, weil Vorder- und Nachsatz i — deutsch seien. I 12, 17 (II 2, 189 der gew. Z.) *fatalis*, st. *mortalis*. I 15, 3 *at* st. *et*. I 17, 60 [18, 24] *sectandis* vitiis instructior odit *amicus*. II 2, 60 [70] intervalla vides *homini uni* commoda st. humane commoda. (Aber das Hervorheben des Einzelnen ist wohl nicht passend, die Besuche kann man doch nicht durch andere machen lassen; ebenso wenig trifft Düntzers insanum commoda das Richtige.) Evident erscheint die Verbesserung II 2, 171 limitibus vicina *refutat*, weist zurück, statt des sinnlosen refugit. Ebenso sicher ist die Emendation v. 281 [253] *momen* = momentum, statt des hs. nomen, denn nomen accrescere ist unmöglich zu halten. — Aufser diesen Textesveränderungen, von denen die beiden letzten alle Ausgaben des Horatius berücksichtigen werden, enthält der Commentar viele feine Bemerkungen über Kritik und Erklärung im einzelnen, über die Abfassungszeit der Briefe und Herausgabe der

Bücher: so dass auch wer, wie der Referent, zu den 'Reactionären' gehört doch aus dem Studium des auch äufserlich vorzüglich ausgestatteten Buches grofsen Gewinn ziehen wird.

4. Das Schulwörterbuch zu den Oden und Epoden des Horatius von G. A. Koch ist nicht blofs ein Auszug von dem vollständigen Horaz-Wörterbuch desselben Verfs., das im Jahre 1863 erschien, sondern 'viele Artikel sind verbessert oder auch gänzlich umgestaltet, die Bedeutungen schärfer präcisirt und besonders die in neuester Zeit in Zeitschriften und Programmen gegebenen Erklärungen oder Verbesserungen schwieriger Stellen berücksichtigt worden.' In der That sieht man die sorgfältig bessernde Hand auf jeder Seite. Zunächst ist die Vollständigkeit der Artikel zu rühmen, die selbst noch in dem Ritterschen Index viel zu wünschen übrig lässt. Zuviel ists aber, wenn unter Haud steht Epod. 1, 32 etc. Das Wort (bei Ritter ganz ausgelassen) steht in den Oden gar nicht, in den Epoden nur an dieser einen Stelle, aufserdem zwölfmal in den Satiren, dreimal in den Episteln. — Die pronomina demonstr. *hic* und *hoc* sind ohne Quantitätszeichen, sie sind aber beide als lang zu bezeichnen; Horatius hat neunmal hic bei folgendem Vocale lang, nie kurz gebraucht. — Manche Artikel hätten bestimmtere Angaben enthalten sollen. *Quamvis* kommt im ganzen Horatius fünfzehnmal vor, darunter neunmal mit dem Indicativ; die vage Bemerkung: 'mit dem Conjunctiv, oft auch mit dem Indicativ' hätte, so wie die Citate der Grammatiken wegbleiben können. — Eine besondere Sorgfalt behauptet der Herr Verf. der Angabe der Etymologie gewidmet zu haben, meist nach den Bestimmungen von Curtius. Aber oft ist auch ohne Grund davon abgewichen, z. B. wird *tener* zu *τέρην* gestellt, obwohl Curtius das Richtige hat, vergl. auch Nauck zu C. I 1, 26. Warum die Werke von Corssen nicht mehr benutzt sind, ist auffallend. Zum Beispiel würde Etymologie und Orthographie von *autumnus* berichtigt sein nach desselben kritischen Nachträgen S. 46. Doch abgesehen von Mängeln und Ungenauigkeiten im einzelnen, von denen keine lexicalische Arbeit ganz frei ist, bietet auch dieses Wörterbuch ein reiches, fleifsig zusammengetragenes Material, so dass man dem Buche, wenn überhaupt ein Schulwörterbuch für Horatius wünschenswerth, und insbesondere ein solches zu den Oden allein practisch wäre, grofse Verbreitung in Aussicht stellen könnte.

W. Hirschfelder.

M. Tullii Ciceronis de finibus bonorum et malorum libri quinque. D. Io. Nicolaus Madvigius recensuit et enarravit. Editio altera emendata. Hauniae MDCCCLXIX. Impensis librariae Gyldendalianae (Frederici Hegel). Typis Thielii. LXIX. 868 S. gr. 8. 10 Reichsthaler = 7 Thlr. 15 Sgr.

Madvigs Ausgabe der Schrift Ciceros de finibus bonorum et malorum neugedruckt zu sehen war seit längerer Zeit in philologischen Kreisen ein fast gleichmäfsig stark gehegter wie rücksichtlich seiner Erfüllung angezweifelter Wunsch. Das Werk war vergriffen, selbst auf Auctionen nur schwer zu erlangen, aber die Nachfrage fast unverringert. Da kündete ein im Februar 1867 ausgegebener Prospectus der Gyldendalschen Verlagsbandlung das Erscheinen einer neuen, vom Herausgeber selbst revidirten und überarbeiteten Auflage an und nun liegt diese selbst vollendet, in vorzüglicher typographischer Ausstattung, in jeder Hinsicht über die Erwartung hinausgehend vor uns. Auch der Preis übersteigt den ursprünglich im Prospectus angegebenen um zwei Reichsthaler, trotzdem der Umfang der neuen Ausgabe auf c. 6 Bogen mehr als er beträgt berechnet war. Diese Preissteigerung ist nicht ohne Rückschlag für die Buchhandlungen geblieben, welche Bestellungen im voraus entgegengenommen hatten und Hr. T. O. Weigel in Leipzig, der ja wohl für die Firma Gyldendal in Leipzig ausliefert, wird von mehr als einer Reclamation erzählen können. — Davon abgesehen schuldet das philologische Publikum dem Herrn Verleger aufrichtigen Dank, dass er durch seine eifrigen Bemühungen den anfangs widerstrebenden Herausgeber schliefslich doch noch vermocht hat die Bearbeitung der neuen Ausgabe zu übernehmen und die Mühe dabei nicht höher anzuschlagen als die Wünsche derer, welche das Werk in neuer Gestalt begehrten. Hat doch das Buch seit seinem ersten Erscheinen im Jahre 1839 zu der kleinen Zahl bahnbrechender und mustergiltiger Werke gehört, welche die Engländer so bezeichnend 'standard-books' nennen. Nicht nur selbst das Ergebnis reifster Forschung, sondern auch der zuverlässige Bannerträger durch und durch gesunder Kritik ist es seinerseits wieder Ausgangspunkt oder Führer für eine Reihe methodischer Untersuchungen geworden, die nicht zum wenigsten dazu beigetragen haben die Ergebnisse zu erzielen, die man jetzt auf dem Gebiete der Cicero-Literatur als sicher bezeichnen darf. Wieviel Philologen haben an und aus diesem Werke methodisch zu arbeiten und den Unterschied wissenschaftlicher Gründlichkeit und Halbheit kennen gelernt!

Die Freude ein solches Buch in neuer Auflage zu erblicken wird in weiten Kreisen getheilt werden. Noch gröfser aber wird diese Freude sein, wenn man sich überzeugt, mit welcher Hingabe und Sorgfalt diese neue Auflage bearbeitet ist. Die Aufgabe war

keineswegs leicht. Nicht weniges, was M. jetzt anders oder kürzer schreiben könnte oder würde; vieles, was er jetzt als unbestritten einfach hinstellen dürfte statt es zu beweisen, konnte nicht entfernt werden ohne den ganzen Charakter des Buches zu ändern; denn diese Dinge sind mehr oder minder ein integrirender Bestandtheil der Cicero-Studien der letzten fünfundzwanzig Jahre geworden und leider hat Madvig nur zu Recht, wenn er mit Bezug auf diese Sachlage meint, dafs wohl auch jetzt noch der fortlaufende Nachweis der durch verkehrte Methode, oberflächliche oder willkürliche Kritik, mangelhafte Sprachkenntnis veranlassten Schäden und Mängel in Behandlung der betreffenden ciceronischen Schrift von gutem Nutzen sein könnte. Wohl ist manches Irrige in Madvigs früheren Bemerkungen widerlegt, aber da gerade diese Bemerkungen dazu geführt hatten die Stellen gründlicher zu prüfen und das Richtige zu ermitteln oder das Schwankende zu sichern, so konnten die betreffenden Stellen in der neuen Ausgabe nicht beseitigt werden ohne den Gesammtcharakter zu verändern.

Während daher Anlage und Plan des Werkes im Ganzen unverändert geblieben ist, hat im Einzelnen fast jede Seite eine Aenderung erfahren. Die kritische Grundlage anlangend ist die Priensche Collation des Palatinus A völlig hineingearbeitet; nur die Schwankungen der Accusative der dritten Declination zwischen *es* und *is* sind nicht berücksichtigt, wie überhaupt der in der ersten Ausgabe gemachte Versuch der Herstellung ciceronianischer Orthographie aufgegeben ist. Oft hat Madvig dabei die Genugthuung gehabt, welche nur selten Kritikern beschieden ist, durch das inzwischen bekannt gewordene Zeugnis der besten handschriftlichen Ueberlieferung die früher von ihm gegebene Textrecension bestätigt zu sehen; an anderen Stellen ist das früher Gegebene gegen die jetzt gesicherte gute handschriftliche Ueberlieferung in Wegfall gekommen, z. B. II 7, 21 *intellegam* für *intellegit*; II 27, 87 *omnino vita beata* für *omnino vita*; III 3, 11 *exaequent* für *exaequant*; V 11, 33 *possint* für *possit*; u. dgl. — Dazu treten die Abweichungen des Erlangensis, für welchen die von Halms geübter Hand gemachte Collation in nicht wenig Fällen die früher für Madvig von Sartorius und Fritze angefertigte zu berichtigen Anlass gab; in zweifelhaften Fällen sind die abweichenden Lesungen beider mit Eh und Em nebeneinander verzeichnet. Mit diesem Erlangensis zusammen sind die Lesarten des anderen ehemaligen Palatinus (Vatic. 1525. Baiters B.) für die ersten drei Bücher meist gemeinschaftlich, im vierten und fünften Buche, wo der Pal. A. im Stich lässt, fortlaufend angegeben. — In dem Commentar ist nicht nur dieses kritische Material vollständig zur Verwerthung gekommen, sondern auch die seit dem J. 1839 erschienene einschlägige Literatur für Kritik und Erklärung herangezogen. Vieles ist berichtigt, vieles vervollständigt, vieles neu hinzugefügt, nicht zum geringsten Theile, wie die Vorrede p. IV. rühmend anerkennt, durch die getreue und ge-

wissenhafte Beihülfe des Hrn. Oskar Siesbyie. Was die Gestaltung des Textes selbst anlangt, so sind von früheren Emendationen Madvigs einige unzweifelhafte jetzt in den Text selbst aufgenommen; so lautet die in den Handschriften in Verwirrung gerathene Stelle IV, 3, 6 jetzt: *de iustitia, de temperantia, de fortitudine, de amicitia, de aetate degenda, de philosophia, de capessenda republica, hominum non spinas vellentium etc.* für *de iust., de fort., de am.* .... *de fortitudine* (*consuetudine*) *hominum;* so ist das unzweifelhaft ausgefallene *et* ergänzt in IV 7, 18 *his initiis et ut ante dixi seminibus a natura datis* und ebenso *esse* in V 24, 72 *illi ipsi gloriosi esse fatentur;* IV 22, 61 wird jetzt geschrieben *omniumque rerum publicarum rectionis genera* für *rectiones,* wie die Handschr. übereinstimmend geben; IV 24, 67 *perspicuum est vitia alia aliis maiora esse* für *vitia alia in aliis esse maiora*, eine Verbesserung, auf die zwar schon Lambinus gekommen war, die man aber wunderbarer Weise nachher vergessen hatte, obwohl wenige Zeiten weiterhin Cic. mit Bezug auf diese Stelle sagt: *Si enim propterea vitia alia aliis maiora non sunt,* ..... *quoniam perspicuum est vitia non esse omnium paria;* V 15, 43 *agnoscit ille quidem naturae vim, sed ita ut progredi possit longius, per se sit tantum inchoata* für *per se sit tantum inch.*, eine Anderung, von der ich glaube, dass schliefslich auch mein Landsmann Otto Heine mit ihr zufrieden sein wird, der diese Worte für eine Interpolation zu halten geneigt war (Neue Jbb. f. Phil. 93, 247.). Eine andere Vermuthung des eben Genannten (a. a. O. S. 252.), dass in den Worten III 9, 31 *nihil aliud alii momento ullo anteponentem ut quidam Academici constituisse dicuntur* vor *ut quidam* ein *et qui* ausgefallen sei, billigt Madvig und hätte sie, mein' ich, in den Text setzen können, wenn er eben damit nicht überhaupt sehr zurückhaltend wäre. Vieles, was andere Kritiker als unzweifelhafte Emendation in den Text setzen würden, lässt M. bescheiden als Vermuthung im Commentar stehen. Dies Schicksal theilen auch eine Anzahl ungemein glückliche Aenderungen, welche die neue Ausgabe aufzuweisen hat; nur ein paar sind in eckige Klammern geschlossen in den Context eingesetzt. Solche Aenderungen sind II 11, 33 *omne enim animal simul et ortum est et se ipsum* ... für *simul est ortum* oder *simul ut est ort.,* womit das seit Dukers Bemerkung zu Liv. VI 1, 6 dem Cicero mehr als billig zugeschriebene *simul ut* wieder um einen der zweifelhaften Belege ärmer ist; III 1, 2 *nec vero ullum probaturus sum summum* für *n. v. u. probetur ut summum bonum;* III 4, 15 *cum* .... *haec ipsa quondam nomina nova erant, ferenda non videbantur* oder .... *nova erant, videbantur* für c. *h. i. q. rerum nomina novarum* ** *non videbantur,* da *rerum* im Erlangensis fehlt und der Palatinus ohne Spur einer Lücke hat *novarum non videbantur;* III 16, 52 nach Anleitung des *primorie* in den beiden ebengenannten Handschriften *non ea quae primo ordine sunt* statt des bisherigen *n. e. q. primario loco sunt;* IV 5, 13 *equidem etiam Epicuro erum, in physicis*

quidem, Democritum puto für *e. e. Epicurum, in physicis quidem, Democriteum puto*, wie man bisher die handschriftliche Ueberlieferung (*Epicurorum* AE, *Epicureorum* PC. *Epicure horum* R. *Democritum* alle) lesbar zu machen gesucht hatte; IV 14, 37 *ad rationis habitum perduxit* für *perduxerit*; IV 16, 44 *Atque adhuc eam dixi causam* (= sic disputavi), *Zenoni non fuisse, cur* .... für das früher von ihm aus der sinnlosen Ueberlieferung *atque huc ea dixi causa cum Z. n. f.* hergestellten *a. adhuc causam dixi Zenoni n. f.*; V 24, 69 *quae quidem sapientes videntes sequuntur duce natura eam viam* für *q. q. s. sequuntur utentes tamquam duce natura;* V 27, 80 *non pugnem cum homine cur tantum abeat in natura boni* (= tam longe a nobis discedat) statt des früheren *habeat*; III 19, 63 *multo haec coniunctius homines* (sc. aliorum causa quaedam faciunt), welcher Stelle durch das interpolirte *magis* (*m. magis h. coniunctio est hominis*) nur mangelhaft geholfen war; IV 4, 10 *ars efficit* für *res eff.* IV 24, 65 *corpore alius senescit* für *languescit* u. a.

Einem Kritiker, der so streng gegen sich selbst verfährt wie Madvig, der zahlreiche augenscheinliche Verbesserungen nur als Vermuthungen vorträgt und unzweifelhaft nicht weniger eigene Coniecturen, die an Evidenz jenen nachstanden, einfach unterdrückt und verschwiegen hat, einem solchen Kritiker, sag' ich, wird es niemand übelnehmen können, wenn er Verbesserungsvorschläge anderer mit derselben Vorsicht und mit derselben Strenge der Prüfung behandelt. Doch sind in der neuen Ausgabe einige der besten Vorschläge früherer Philologen in den Text aufgenommen, so im fünften Buche 24, 72 Lambins *quae ipsi fecerint pr. n.* für *q. i. egerint pr. n.*; 15, 43 Gronovs vorzügliche Aenderung *virtutis quasi germen* für *v. q. carmen;* 19, 50 das von Bremi gefundene *magnum ac cognitione dignum* für das handschriftliche *magna cognitione dignum;* 21, 60 Matthiaes Herstellung *quorum omnium quae sint notitiae quaeque significantur rerum vocabulis,* wozu Madvig noch die Aenderung *eorum* für *rerum* fügt. M. Haupts Vorschläge zu drei Stellen der Schrift de finibus, welche im Ind. lectt. 1867/68 enthalten sind, haben noch in den Addenda et Corrigenda hinter der Vorrede p. LXVIII f. Erwähnung gefunden. Ist davon auch II 17, 56 *cum Medusa* für *cum causa* mit Madvig als zu dichterisch zu beanstanden, so ist doch II 22, 71 *cerritissimum* für *certissimum* und V 1, 3 *Coloneus ille uicus* für *locus* (*lucus*) als vortrefflich anzunehmen. Die bescheidenen Worte, mit welchen Haupt diese glücklichen Emendationen einleitete und als von Madvigs reicher Ernte liegen gebliebene Aehren bezeichnete, geben dem Gefühl, welches jeden Philologen, der sich in Madvigs Werk hineinarbeitet, überkommt, dem Gefühl des Respektes und der Bewunderung und des Dankes für das Geleistete so würdigen Ausdruck, dass Ref. diese kurze Anzeige des Werkes in seiner neuen und vervollkommneten Gestalt am liebsten mit diesen monumentalen Worten schliefst: '*Tanta est in Nicolao Madvigio Latini sermo-*

nis peritia, tam sagax et sollers est in veritate ex falsis atque obscuris eruenda, tam recto et sincero utitur iudicio (quae summa docti hominis virtus est, sed a multis qui ingeniosi hodie habentur aliena), ut merito tibi diffidas quotiens a sententia eius discedendum aut adsecutum te esse putes quod ille frustra investigavit.'

Berlin. Hermann Genthe.

Germanistische Handbibliothek, herausgegeben von Julius Zacher. I. Walther von der Vogelweide, herausgegeben und erklärt von W. Wilmanns. Halle, Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses. 1869. X und 402 S. 8.

Dass so bald ein Band von den commentirten Ausgaben altdeutscher Dichter erschienen ist, die vor einem Jahre in dem Prospect der Zeitschrift für deutsche Philologie angekündigt wurden, wird allen Freunden der altdeutschen Studien willkommen sein; dass dieser erste Band gerade Walther von der Vogelweide enthält, kommt den Interessen vieler noch besonders entgegen. Bald funfzig Jahre sind verflossen, seit L. Uhland zuerst das Bild des grofsen Lyrikers in wissenschaftlicher und zugleich warm empfundener Darstellung entwarf. Die reiche Literatur der Abhandlungen und der wiederholt aufgelegten Ausgaben und Uebersetzungen, die an Uhlands Buch anknüpft, zeigt am besten, mit welcher Vorliebe Gelehrte und Ungelehrte sich mit Walther beschäftigt haben.

Der Zweck, den die commentirten Ausgaben der von Zacher begonnenen germ. Handbibliothek verfolgen, ist in dem Prospect der Zeitschrift klar ausgesprochen: 'Zunächst bestimmt für das wissenschaftliche Bedürfnis des Lernenden, sollen sie, soweit es die Natur der Sache erlaubt, durch ihren wissenschaftlichen Charakter auch dem Fachmanne noch angenehm und durch ihre Fassung auch dem Laien noch zugänglich und verständlich zu werden suchen.' Dass der Herausgeber dieser Aufgabe durch seine verdienstliche Arbeit gerecht geworden ist, wollen wir im Folgenden zu zeigen versuchen.

In der Einleitung und Textgestaltung wird am meisten hervortreten, in welchem Mafse die vorliegende Ausgabe den Fachgenossen neue Forschungen bietet. Der Herausg. hat in Haupts Zeitschr. 13, 216—288 gründliche Untersuchungen über die Ueberlieferung des Waltherschen Textes sowie über Walthers Leben und die Erklärung einzelner Gedichte veröffentlicht. Abgesehen von der scharfsinnigen Kritik der Handschriften heben wir aus den chronologischen Bestimmungen besonders hervor, dass der Verf. die von Daffis 1854

aufgestellte und fast allgemein beifällig aufgenommene Hypothese,[1]) Walther sei der Erzieher König Heinrichs VII gewesen, widerlegt und die Kreuzlieder auf den Kreuzzug Friedrichs II bezieht. Dadurch dass S. 253 ungemessene Lobsprüche auf Walthers politische Gesinnung besonnen abgewiesen werden, ist für die wahrscheinliche Darstellung von Walthers Leben (denn zu absoluter Gewissheit können wir nicht überall gelangen) ein wichtiges Moment gewonnen: es hätte von anderen nicht übertrieben werden sollen bis zu der Behauptung, Walthers politische Rolle sei keine ehrenvolle gewesen. Die Ergebnisse dieser Abhandlung sind in die Ausgabe aufgenommen worden, und wir glauben, dass sie bei fortgesetzter Forschung keine wesentliche Aenderung erleiden, sondern sich behaupten werden. In manchen Einzelheiten, sieht man, hat Wilmanns jetzt selbst die früher aufgestellte Ansicht aufgegeben oder modificirt.

Die Einleitung S. 1—112 gibt in drei Abschnitten zuerst Walthers Leben in gedrängter, aber nicht allzu knapper Weise. Dass die Erörterungen über Einzelheiten nicht hierher gesetzt, sondern für die einleitenden Bemerkungen zu den betreffenden Liedern verspart sind, wird man ebenso billigen wie die im Eingang gegebene kurze Darstellung über die Minnesinger vor Walther. Das Leben Walthers ist mit Recht rein positiv gehalten, wegen der abweichenden Darstellungen wird auf Menzels Buch verwiesen, der mit fast übertriebener Sorgfalt alles zusammen gestellt hat. Vermisst haben wir aber eine Erwähnung von Wilh. Grimms Hypothese, dass Walther die unter Freidanks Namen bekannte Bescheidenheit gedichtet habe. Wenn sie auch von Anfang an mehr Widerspruch als Zustimmung fand und durch F. Pfeiffer (Freie Forschung S. 161—272) völlig widerlegt ist, so verdiente sie doch angeführt zu werden: einmal hat ihre beharrliche Vertheidigung durch W. Grimm der deutschen Philologie manche Frucht getragen; sodann ist diese Hypothese in Wackernagels Literaturgeschichte adoptirt, aus der jetzt mit Recht Historiker, Theologen u. a. ihre Belehrung schöpfen.[2])

Der zweite Abschnitt 'Walthers Kunst', S. 28—58 führt in gleich geeigneter Weise den Lernenden ein in die mhd. Metrik, speciell in die Formen der Lyrik, wie er für den Fachgenossen werthvoll ist durch die sorgfältige Zusammenstellung dessen, was bei Walther in metrischer Beziehung bemerkenswerth ist. Dem weniger Geübten wird dieser Abschnitt wahrscheinlich der schwerste im ganzen Buche sein. Aber leicht machen lässt sich ein so kunst-

---

[1]) Simrock hält auch in der vierten Auflage seiner Uebersetzung (S. 343) diese Meinung noch fest.

[2]) Auch Vilmar in seiner Literaturgeschichte, 12. Ausg. S. 212 neigt zu W. Grimms Ansicht. Da sein vielgelesenes Buch in manchen Kreisen grofses Vertrauen geniefst, das es in vieler Beziehung auch vollkommen verdient, so sei hier bemerkt, dass die wissenschaftlichen Angaben keineswegs immer zuverlässig sind.

volles metrisches System wie das unserer mhd. Lyriker nicht. Die klare und correcte Darstellung macht dem Leser, der Aufmerksamkeit und Sorgfalt nicht scheut, ein wirkliches Verständnis der metrischen Gesetze möglich; dafür gebührt dem Herausg. Dank.

Im dritten Abschnitt, kritische Bemerkungen, sind erst alle Handschriften aufgeführt und der Werth der bekannten grofsen Hss. ABCDEF wird festgestellt. Dann sind die Abweichungen von Lachmanns Text verzeichnet und die Gründe für die aufgenommene Lesart, für die Anordnung der Strophen, für die Echtheit oder Unechtheit der Lieder dargelegt: wo es nöthig war, auch recht ausführlich, vgl. z. B. zu Nr. 56 und 90. Ein paar Einzelheiten werden zu berichtigen sein. Zu 36, 9 wird die Aufnahme des in der Hs. fehlenden *mir* Wackernagel zugeschrieben; aber schon Lachmann schrieb so in der Anm., und mit einer Umstellung, die nach den übrigen Stellen sehr wahrscheinlich ist, Haupt zu Neidhart 98, 21 *ich wünsche daz ich mir sô werde noch gelige.* — 36, 25 *maneger* mit der Hs.; Lachmann änderte *manegiu.* — 51, 56 ist der Vorschlag des mhd. Wb. *diu marc* (nicht *march marke marhe*) *von den stellen læren* doch nicht so gut wie er Einl. S. 88 dargestellt wird, aus metrischen Gründen ist er bestimmt zu verwerfen. Die eigene Vermuthung des Herausg. *die malhen und die stelle læren* empfiehlt sich durch die Leichtigkeit der Aenderung. — 84, 13 '*lônne* Wackernagel', es ist schon von Pfeiffer Germ. 5, 40 gesetzt. — 89, 132 ist Wilmanns geneigt statt *ûf eine* mit k *ûf ein* zu lesen; dies ist vielleicht nicht nöthig. Müllenhoff vergleicht Laurin 1674 *eneine: gesteine*, und *mit eine* hat Wackernagel Lesebuch (2. Ausg.) 1010, 1. — XX, 30 liest Lachmann mit beiden Hss. *vinstern*, was Wackernagel im Lesebuche verbesserte.

Der Text, nach 95 Tönen gezählt, denen sich XXXIII unechte Lieder und Strophen anschliefsen, zeigt von Lachmann, wie sich aus den kritischen Anmerkungen ergibt, ziemlich viele Abweichungen, mehr Uebereinstimmung mit Wackernagel und Rieger. Dass der Herausg. selbständig urtheilt in den Fragen der niederen wie der höheren Kritik, beweist jede Seite. Verderbte Stellen sind in den Anmerkungen zum Texte stets als solche bezeichnet; wo die kritischen Anmerkungen Besserungsvorschläge enthalten, wird auf sie verwiesen. XV, 24. 25 hätte die unter dem Text vorgeschlagene Verbesserung *sô wil ich die rede besliezen kurzlîche* statt des *entsliezen kurzwîlen* der einzigen Hs. unbedenklich in den Text gesetzt werden können, wie von Pfeiffer schon in der 1. Ausg. geschah; die angeführte Parallele berechtigt dazu vollkommen. Das Auffinden der Lachmannschen Zahlen ist leicht gemacht, indem neben jeder Strophe Lachmanns Zählung angegeben wird und am Schluss eine Tabelle zu diesem Zweck beigefügt ist. Das Verzeichnis der Strophenanfänge lässt die Strophen anderer Ausgaben hier ebenfalls leicht finden.

Ueber die Principien der Erklärung spricht sich die Vor-

rede S. V deutlich aus: 'der Schwerpunkt der vorliegenden Ausgabe liegt in der Erklärung. Nicht den Genuss, sondern das Verständnis des Dichters zu erleichtern war dabei die Absicht des Verf., denn er ist der Meinung, dass ein wahrer Genuss nur die Folge richtigen und gründlichen Verständnisses sein kann, und dass gründliches Verständnis das einzige sei, wodurch der Herausg. den Genuss vorbereiten kann.' Die germ. Handbibliothek will dem Leser nicht das in den Anmerkungen geben, was ihm besser im Zusammenhange ein Abriss der mhd. Grammatik und ein Glossar bietet. Sie wendet sich nicht an solche Laien, die ohne alle Vorkenntnisse, ja vielleicht ohne die allgemeine philologische Bildung der oberen Schulclassen die mhd. Dichtungen im Original lesen möchten. Laien dieser Art wollen die 'deutschen Classiker des Mittelalters' dienen, die seit fünf Jahren, von Fr. Pfeiffer begründet, erscheinen. Wohin dies Streben, absolut jedem verständlich sein zu wollen, dort zuweilen geführt hat, ist bekannt. Solche Erklärungen, wie sie Pfeiffer z. B. auf S. 80 seiner Waltherausgabe gibt: *Ir sult sprechen willekomen*: '1. Ihr sollt mich willkommen heifsen'; zu 3 *allez daz ir habt vernomen*: 'alles was ihr bisher gehört habt'; zu 6 *wirt mîn lôn iht guot*: fällt diese Belohnung irgend gut aus'; zu 7 *sô sag ich vil lihte daz iu sanfte tuot*: 'so erzähle ich euch vielleicht etwas, das euch wohl thut, angenehm ist': zu 12 *âne grôze miete tuon ich daz*: 'dafür verlange ich keine grofse Belohnung'; zu 13 *waz wold ich ze lône*? 'was könnte ich auch verlangen'? zu 34 '*rehte als* recht, gerade so wie' — solche Anmerkungen, wird man bei Wilmanns natürlich nicht finden; aber auch der erste Anfänger, wenn er gewöhnt ist mit Aufmerksamkeit zu lesen, wird ihrer gern entrathen; wo er wirklich einer Erklärung bedarf, wird er nicht vergeblich suchen. Uebersetzung oder Paraphrase wird oft gegeben, wo einer falschen Auffassung vorgebeugt werden soll, oder wo der Gedankengang (was nicht selten bei Walther vorkommt) Schwierigkeit macht. In Bezug auf die Metrik wird auf die Einleitung wiederholt verwiesen; grammatische Noten, theils auf das Bedürfnis des Anfängers berechnet, theils schwereren Stellen gewidmet, sind zahlreich. Welches Mafs hier zu beobachten sei, darüber können die Meinungen verschieden sein: wir wünschten nur weniges noch zugefügt, wie zu 4, 14 *geben* schwach 50, 15 *kranechen*. 61, 25 *niht ze wê*. 84, 122 *an die zêhen* (vgl. J. Grimm Schriften 1, 320ff. Pfeiffer erklärt S. 260 falsch: '*an die zêhen*, nämlich zu bekommen'). 88, 99 *sich selber*. *sê* ist zu 92, 74 erklärt; dass auch der Plural *sêt* bei Walther vorkommt (2, 8), war zuzufügen. Zu *dêst ein ende* 12, 21 werden die beiden anderen Stellen Walthers angeführt, aber der Ausdruck war auch zu erklären und es konnte auf die allgemeine Betrachtung Gramm. 4, 257f. verwiesen werden; ebenso *vaht* 65, 16 unter Hinweis auf Gramm. 4, 844. Der vierte Theil von Grimms Grammatik wird mit Recht oft citirt; es waren vielleicht noch ein paar Stellen mehr anzuführen: zu 11, 9

esel und der gouch Gramm. 4, 416. 958; zu 80, 19 *einem rihten* 4, 846; zu 95, 2 *mir ist getroumet* 4, 250 wo der Unterschied von *ist* und *hât*, den Benecke andeutet, weiter ausgeführt ist.

Wenn man anfängt Mittelhochdeutsches zu lesen, machen besonders Schwierigkeit die Wörter, die jetzt noch erhalten sind, deren mhd. Bedeutung sich aber von der heutigen mehr oder weniger unterscheidet. Man ist von vornherein geneigt, die jetzige Bedeutung ohne weiteres einzusetzen und kommt dann natürlich zu einer falschen Auffassung, gegen die man nicht einmal den Verdacht der Unsicherheit hat. Dadurch, dass Simrock in manchen Uebersetzungen solche mhd. Worte unverändert ins Neuhochdeutsche aufgenommen hat, ist die vielvernommene Klage, dass man seine Uebersetzungen nicht verstehe, in vielen Fällen gerechtfertigt. Nur hätte man nicht der mhd. Dichtung zur Last legen sollen, was Schuld des Uebersetzers ist. Auch anderswo als bei Simrock begegnet dergleichen: selbst Uhland, Schriften 3, 392 sagt irrig: 'der — in einer hohen Weise seine Wineliedel sang' = *und in hôher wîse sînin wineliedel sanc*. Dass der Herausg. auf diesen Punkt überall geachtet, verdient besondere Anerkennung; gerade hierdurch hat er allen die zu eigenen ausgedehnten Studien im Mhd. nicht Zeit oder Lust haben, einen grofsen Dienst erwiesen. Leicht ist es auch für den Germanisten nicht immer, solche Bedeutungsunterschiede genau und doch ohne Weitschweifigkeit anzugeben. Wie gut es dem Herausg. gelungen ist, diese Schwierigkeit zu überwinden, zeigen (um nur ein paar Beispiele zu geben) die Anm. zu *friunt* 10, 27. *toben* 19, 10. *gruoz* 23, 24. *tugent* 32, 10. *tugenthaft* 22, 20. *twerch* 48, 13. *gedinge trôst wân* 71, 6. *herze* 73, 11. *hövesch* 83, 4.

Dass wiederkehrende Erscheinungen des Waltherschen Sprachgebrauches zusammengestellt sind, versteht sich von selbst. Aber auch Parallelen aus anderen mhd. Dichtern sind reichlich gegeben; aufser dem, was von den Vorgängern entnommen werden konnte, hat der Herausg. viele ähnliche oder gleiche Stellen aus den Minnesingern angeführt und dadurch die Einsicht in ihre vielfach gleichförmigen Variationen desselben Gedankenkreises wesentlich gefördert. Es ist natürlich, dass sich hier mit der Zeit manches nachtragen lässt. Zu 17, 4 *Nu lât in hôhe minnen: sô muoz er ouch denken, wier sich gein hoehe ûf rihte* u. s. w. Tit. 87, 1. 2. — 22, 1 *freuden helfe* Parz. 460, 30. — 26, 6 *des muot muoz geliche stân hôch der sunne* Liecht. 437, 18. vgl. auch Trist. 307, 13 f. — 27, 22 *bluomen — der kurzer, dirre lenger was* Dietr. Drach. 20. — 50, 20 dass *riche* und *krône* identisch sind, zeigt auch Wolfr. Wilh. 176, 1. — 50, 15. Pfeiffer Germ. 5, 36 verglich noch Gesammtab. 3, 52. — 60, 18 *swære als ein bligin berc* Trist. 448, 13. — Zu No. 62 findet sich eine Parallele, wo man sie nicht vermuthen würde. Fr. W. Schuster, Siebenbürgisch-sächsische Volkslieder, Sprichwörter u. s. w. 1865 hat S. 41 folgendes Lied:

Hät icht, hät icht ügen,
sonst wird em ich berüchen!
et äsz net gât wun em alles sekt,
wad af der lichter wält geschekt.

Hät icht, hät icht îren!
em mesz ned alles hîren;
em hîrt gor fil af deser wält,
wat fromen îre net gefält.

Hät icht, hät icht zangen,
sonst nid em ich gefangen!
em riet sich ìnder nôch ze dît,
als em sich fält ze dit.

Zeile 2 *berüchen* strafen. Zeile 10 *nid* nimmt.

Die letzte Zeile ist offenbar verderbt. In der Anm. S. 425 wird aufser der Vermuthung, dass Walthers Lied nach Siebenbürgen gelangt sein kann, auch die andere aufgestellt, dass Walthers Lied selbst auf volksmäfsiger Grundlage beruhe. — 81, 25 Pfeiffer, Germ. 5, 35 gibt eine Nachahmung Gervelins MSH. 3, 37a; über die Segensformel handelt Uhland, Schr. 3, 250. 276. — 82, 41 ältere Belege für das Sprichwort 'viel verdirbt, was niemand wirbt' gibt Zingerle, die deutschen Sprichwörter im MA. S. 158. — 84, 3 Rennewart nennt seine gewaltige Stange *rîs*, wohl auch in der Bedeutung Zuchtruthe, Wilh. 330, 9. — 87, 48 viele Belege zu dem Sprichwort *er ist niht visch unz an den grât* hat Zingerle a. a. O. 33. — 88, 81 *slipfic alsam ein îs* Winsbekin 32, 9. — 88, 89 Uhland, Schr. 3, 375 vergleicht Ls. 55, 108 *ir ses* (die Hs. *er setze*) *sich in drî verwandel ûf ir topelspil.* — 92, 33f. konnte aus Grimm RA. über die Todesstrafen etwas gegeben werden, besonders zu 39 RA. 688; vgl. auch Kchr. 464, 4 *nâch dem schâchroube retaile man di wide, nâch dem morde daz rat'*. — II, 5 aufser H. v. Morungen fordern auch andere Minnesinger oft auf, ihnen singen zu helfen, z. B. der Schenk von Landegge MSH. 1, 357a. 360a. Viele Stellen bei Uhland, Schr. 3, 376, 445. 542, ein paar auch Germ. 10, 142 wo Rud. Hildebrand über *klagen helfen* (Walth. 65, 6) handelt. — XIV, 32 *si suffen unde trunken daz in die zungen hunken* Ls. 3, 403. *dô si des sô vil getrunken, daz in die zungen hunken* Stricker, Hahn 5, 7. *sô well wir trinken daz hinken die zungen* altd. bl. 2, 314. — Bei den unechten Liedern wird jedesmal was sprachlich und metrisch bei Walther unzulässig ist, aufgewiesen. Für die Lieder No. XXIII lässt sich noch bemerken, dass das Verbum *tugenden* v. 1 bei Walther wohl ohne Analogie wäre; Gottfried von Strafsburg, der kühne Verbalbildungen noch mehr liebt als Wolfram, hat es 6, 15. 252, 34. 451, 17. Solche pleonastische Ausdrücke wie *flüetic fluot* 13 finden sich wohl erst in der zweiten Hälfte des 13. Jahrhunderts. Der Fortsetzer von Konrads Trojanerkrieg hat z. B. *prîslîcher prîs* 43353. *schantlîche schande* 41511. 46706; ebenso Participien wie

sigender sic 43592. *lebendez leben* lohg. 33, 2 *minnende minne* Mar. himm. (Haupts Zeitschr. 5) 1787, wozu sich andere Verbindungen wie *mit vlize vlizic* Troj. 45990. *als si mit vlize vlizent sich* 45167 gesellen. Der Lobgesang auf Christus und Maria ist besonders reich daran, hier findet man auch 73, 9 *dû bist sô guot, sô rehte guot, sô guot ob aller güete*, eine in ihrer Art classische Stelle. Bei der Trinität liebte man allerdings solche Häufungen und Oppositionen früher schon: zu XXIII, 22, *der sich drivalteclichen eine hât gedriet* vergleicht sich z. B. Walthers Leich 4 *mit driunge diu drie ist ein einunge*. Für asyndetische Häufungen wie XXIII, 17 *hoehe tiefe breite lenge* (vgl. *tief unde hôch, wit unde breit* lobg. 75, 6) bietet der Lobg. ebenfalls zahlreiche Analogien, z. B. *ôren ougen* 22, 9. *sinne herze* 26, 6.

Wo die Erklärung noch nicht sicher gelungen ist, wird es nicht verschwiegen; für manche schwierige Stellen hat der Herausg. neue Erklärungen gefunden; so z. B. eine sehr ansprechende zu dem Liede von Frau Bohne, Einl. 90. Das vielerklärte *Seine* in dem Verse *ich hân gemerket von der Seine unz an die Muore* wird auf den Nebenfluss des Rheines unterhalb Ehrenbreitstein in der Grafschaft Sayn bezogen; der Lage nach passt dies vorzüglich, an der Kleinheit des Flusses kann man, da auch die Trave genannt wird, kaum Anstofs nehmen: aber man wünschte wenigstens einen urkundlichen Beleg für den Namen aus jener Zeit. — Zu 49, 45 'der Imper. wird dann (nach — *d*) gewöhnlich noch einmal ohne — *d* wiederholt'; hier ist statt 'gewöhnlich' zu setzen 'oft', und die Verweisung auf Haupt zu Neidh. 4, 11 ist zu streichen, da hier nur von unorganischem — *e* in der Wiederholung Beispiele gegeben sind. Zingerle, Germ. 7, 257 hat dieses —*e* trotz Haupts Anmerkung ganz übersehen. — Zu 95, 6 würden wir wegen des *mîn* J. Grimms Erklärung vorziehen, der DW. 1, 310 *mîn ander hant* als 'meine linke Hand' fasst. Wenn *ander* in Vergleichungen so wie im Französischen gesetzt wird, geht der bestimmte oder der unbestimmte Artikel vorher. — Zu 57, 16 wird für *den eit staben* die gewöhnliche Erklärung gegeben 'die Eidesformel vorsagen, was ursprünglich wohl unter Berührung des richterlichen Stabes geschah' und auf Grimm RA. 902 und Schmellers Wörterb. verwiesen. J. Grimm a. a. O. wollte einen Richter denken, 'der feierlich mit seinem Stabe gebärdend die Formel hersagt' und meinte, Parz. 151, 27 *ir rûke wart kein eit gestabt*: *doch wart ein stap sô dran gehabt* u. s. w. bewiese, dass *staben* von *stap* baculus abgeleitet werden müsse. Allein diese wortspielende Stelle könnte doch höchstens beweisen, dass Wolfram und seine Zeitgenossen bei *den eit staben* an *stap* dachten. Es wäre auffallend, wenn der Schwörende den Richterstab berührte, dass uns nirgend davon berichtet würde. In den Stellen, die RA. 135 citirt sind, steht allerdings '*he sal dem richter an den stecken grifen*' und dergl., aber es ist vom Geloben die Rede, nicht vom Schwören, wie Grimm hinzufügt. Grimm

führt RA. 902 selbst an, dass *eidstab* schon früh die ganz abstracte Bedeutung Eidesformel hat. Im Ags. und Altn. sind Zusammensetzungen mit —*stäf*, —*stafr*, die abstracte Bedeutung haben, bekanntlich sehr häufig; im Ahd. gibt es nur wenige: *ruogstap* accusativ versucht Grimm Gr. 4, 845 auch auf einen Stab, den der Kläger trug, zu deuten und führt aus Glossen noch an *bistabôn* arguere und *widarstab* controversia. Diese Wörter werden genügen, um die abstracte Bedeutung von — *stab* im Ahd. zu beweisen, und man wird *eitstap* einfach als 'Eidesformel, Wortlaut des Eides' erklären, *den eit staben* 'formuliren'. Die bestimmte Formulirung ist die Hauptsache; dies zeigt z.B. Trist. 394, 9f., wo Isolde verlangt, ihr den Eid zu *stellen* und, nachdem sie ihn selbst formulirt hat, die Einwilligung Markes erhält.

Als eine besonders dankenswerthe Seite des Commentars betrachten wir es, dass vielfach Lebensweise und Anschauungen des Mittelalters, wo sie von der modernen abweichen, eingehend besprochen werden. Bei der Vielseitigkeit, die Walthern vor allen gleichzeitigen Lyrikern auszeichnet, wird auf diese Weise dem Leser die beste Gelegenheit geboten zu einer quellenmäfsigen, gründlichen Kenntnis der deutschen Vergangenheit. Wie sehr jetzt das culturhistorische Moment betont wird, ist bekannt: dem Historiker, der Walthers Bedeutung für die politische Geschichte zu würdigen weifs, wird der Commentar für die Zustände des Mittelalters eine willkommene Hilfe sein.

Die Ausstattung des Buches ist zu loben.

Wriezen. O. Jänicke.

Schul-Atlas über alle Theile der Erde nach Reliefs von C. Raaz. Verlag und Eigenthum des photolith. Instituts von Kellner und Giesemann. Berlin 1869. 21 Karten. Preis der uncolorirten Ausgabe 1 Thlr. 20 Sgr., der mehr oder weniger vollständig colorirten Ausgaben 2 Thlr., 2 Thlr. 20 Sgr. und 3 Thlr.

Nicht ohne Bedenken hat der Unterzeichnete der Aufforderung zu einer Besprechung dieses Kartenwerks an dieser Stelle Folge leisten können. Denn es liegt uns in demselben ein Unternehmen vor, das mit beträchtlichem Geldaufwand für die Veranschaulichung der Ländergestalt, also für eines der Hauptziele des geographischen Unterrichts einen neuen Weg einschlägt, der jedenfalls einmal versucht werden musste, und es haben sich im Einklang mit dem bereits in Nord- und Süddeutschland, nur noch nicht in Berlin, glücklich erreichten Absatz so ungetheilt lobende Stimmen selbst von höchster Stelle vernehmen lassen, dass es misslich erscheint gerade gegen den Zweck ein erstes Zweifelswort zu äufsern, den die zahlreichen

Empfehlungen so sehr begünstigen und den die Verlagshandlung selbstverständlich ins Auge fassen muss: gegen die Einführung dieses Atlas in unseren Schulen.

Gewiss hat man in weiteren Kreisen und mit vollem Recht der ersten Lieferung des photolithographischen „Reliefatlas von C. Raaz“ (Berlin 1865) lebhaften Beifall gezollt, die in grofsem Format und sehr sauberer Ausführung die drei gröfsten Halbinseln unseres Erdtheils und das Alpengebirge der Schweiz dadurch so plastisch wiedergaben, dass es gelungen war Photographieen der in Gips modellirten Reliefs der betreffenden Länder auf den lithographischen Stein zu übertragen und so für einen nicht zu hohen Preis zu vervielfältigen. Statt der gehofften Fortsetzung dieses schönen Werks erscheint nun, zwar auch nach Raazschen Reliefs photolithographisch hergestellt, aber mit wesentlichen Verschiedenheiten der oben bezeichnete Atlas.

Er will nicht wie jene Blätter nur ein veranschaulichendes Hilfsmittel neben einem gewöhnlichen Schulatlas sein, sondern er will selbst die Stelle eines solchen einnehmen. Zunächst steht er jenem leider ins Stocken gerathenen Kartenwerk durch das viel kleinere Format nach, das sich von dem der gewöhnlichen Schulatlanten wenig unterscheidet. Die Gröfse aber ist für eine Reliefkarte von viel wesentlicherer Bedeutung als für eine in der bisherigen Manier der Terrainzeichnung gehaltene: die eine Reliefkarte auszeichnende Weichheit der Darstellung führt bei der Verringerung des Mafsstabes nothwendig zur Undeutlichkeit, um so mehr wenn sich die stärker und schwächer beleuchteten Stellen nicht genügend von einander abheben und Angaben von Namen oder politischen Grenzen noch störend dazutreten.

Leider sind aber diese sämmtlichen Uebelstände hier in unglücklicher Harmonie vereinigt: das zarte Lichtgrau der früher erschienenen Reliefkarten ist hier einem trüben Dunkelgrau gewichen, in welchem die ebenfalls grauen, seltner schwarzen Flusslinien zumal in ihrem Oberlauf bis zur Unsichtbarkeit verschwimmen, so dass der Schüler auf Karte 10 z. B. die Rheinquellen kaum durch etwas anderes als die beigesetzten Namen, die Rhonequelle aber bei Brieg, volle 6 Meilen von ihrer wirklichen Lage, die Quelle der Mera und des Inn gar nicht finden wird. Man sieht freilich, wie in solchen Fällen die Beischreibung der Namen ein sehr erwünschter Nothbehelf ist, wie denn die später folgende Alpenkarte durch dieses Mittel in der That den Oberlauf der Rhone und des Inn besser verfolgen lässt, den Hinterrhein dafür allerdings sehr deutlich beim Splügen- statt beim Bernhardinpass endet — was indessen mehr ein Flüchtigkeitsfehler der Zeichnung als ein Gebrechen der technischen Ausführung zu sein scheint —, aber ist es nicht eine Beeinträchtigung des Naturbildes, welches doch gerade ein Relief uns geben soll, wenn die Namen auf der Karte selbst, statt wie bei dem früheren Werk auf beigefügten Hilfsblättern gleichen Mafsstabes

stehen? Es könnte ja recht gut auch hier im Atlas links ein solches Hilfsblatt jedesmal neben dem rechts befindlichen Kartenbild zur Seite geheftet sein; das würde das Bild von Land und Meer, Fluss und See malerischer und deutlicher erscheinen lassen und vor anderen Atlanten einen grofsen Vorzug haben durch Ermöglichung von häuslichen oder selbst Classenrepetitionen der topischen Geographie nach unbenannten Punkten. Gänzlich unvereinbar selbst mit dem Begriff der Reliefkarte will uns aber die Angabe der politischen Grenzen vorkommen; in der uncolorirten Ausgabe dienen die schwarzgestrichelten Grenzlinien nur zu noch gröfserer Verundeutlichung, in den colorirten aber nehmen sie den von ihnen durchschnittenen Partien die Naturwahrheit, die das Reliefbild auszeichnen soll. Jene Hilfsblätter würden aufs bequemste die politischen Begrenzungen aufnehmen können und den Preis kaum bis zur Höhe der vollcolorirten Ausgabe steigern.

Das eigentliche Princip der hier gewählten Terraindarstellung beruht auf der Wiedergabe von natürlichem Licht und Schatten des zur photographischen Aufnahme dienenden einseitig beleuchteten Reliefs. Wir wollen nun zwar kein Gewicht darauf legen, dass die hier angenommene Beleuchtung von Norden her für die bei weitem meisten Länder und speciell für unser Vaterland die unnatürlichste ist, wiewohl doch auch dieser Umstand der von jedem Bild, folglich auch von diesen bezweckten Täuschung sehr hinderlich ist, und es für jeden, der einmal in heifser Julisonne von Landeck nach Innsbruck gereist ist, beim ersten Blick seltsam auffällt, gerade die sonnendurchglühten Kalkwände der linken Thalseite hier im anmuthigsten Schatten, die schattigeren Gelände der Centralkette dagegen im Licht zu sehen. Jedoch für eins der Ziele, die sich seit Humboldt und Ritter die Erdkunde auch auf Schulen zu erreichen erfolgreich bemüht hat, ist eben das genannte Grundprincip der vorliegenden Terraindarstellung eher hinderlich als fördersam: für die Erkenntnis der Bodenplastik nach Hoch- und Tiefebene, nach Gebirgen mit beiderseits gleichen Abhängen und nach Randgebirgen, die mit geringerer oder ganz ohne Steigung von einem Plateau zu gröfserer Tiefe herabführen.

Es soll nicht bestritten werden, dass in der Betonung solcher Verhältnisse im Schnlunterricht manchmal zu weit gegangen ist, dass es z. B. bei Durchnahme der Pyrenäen-Halbinsel dem Schüler gewiss mehr frommt neben den nöthigsten topischen Elementen Landschaft und Volksleben in concreten Schilderungen vorgeführt zu bekommen ohne die generalisirende Eintheilung der Bodenformen nach dem Grad ihrer Erhebung als diese ohne jene; ja es muss zugegeben werden, dass unser würdiger Altmeister vom Fach, unser Karl Ritter, sehr übel verstanden wird, wenn man ihm das Eingehen auf die Reliefformen nachmacht und das, was auf diesen an sich wenig erfreulichen starren Fundamenten auferbaut werden soll, nämlich die physische Geographie und die vom gesammten

Naturzustand des jedesmaligen Landes abhängigen, über allem Wechsel historischer Ereignisse erhabenen Züge des Völkerlebens weglässt oder doch so unorganisch jenen Betrachtungen folgen lässt, dass kein Schüler begreift, warum er durchaus lernen soll, Andalusien sei eine Tiefebene und Castilien bestehe aus Hochebenen. Indessen gleichgültig werden gegen diese plastischen Charaktere der Erdoberfläche, gegen die „verticale Gliederung“ der Erdtheile würde fast noch schlimmer sein: es würde uns um allen Segen der sich an Ritters Namen knüpfenden Reform der Erdkunde bringen, indem es uns die Hoffnung nähme, dass die Geographie auf unseren Schulen je wieder aufhören werde zu sein, was sie bei dem übel fühlbaren Mangel norddeutscher Lehrstühle für vergleichende Erdkunde, bei der auch durch das jetzige Prüfungsreglement angedeuteten Richtung allerdings fast überall bei uns ist, — eine dienende Helferin der Geschichte, sie, die berufen wäre die königliche Führerin der exacten Wissenschaften der Natur und der Geschichte im weitesten Umfang und in ihren praktisch wichtigsten Resultaten zu werden.

Was thut nun unser Reliefatlas um seinen eigenen Namen zu ehren? Er lässt den Unterschied von Hoch- und Tiefebene völlig unausgedrückt und bezeichnet die Abfallsstärke der beleuchteten Gebirgsabhänge meist so undeutlich, dass nur daneben beigefügte Profilbilder nach verschiedenen Richtungen geführter verticaler Idealdurchschnitte das wirkliche Verhältnis von hoch und tief, mehr oder weniger tiefem, steilerem oder flacherem Abfall des Geländes zur Anschauung zu bringen vermöchten, — und eben diese Profile fehlen hier durchweg.

Kein Mensch vermag es der Karte 4 abzusehen, dass in Afrika der niedrigen Hochebene der Sahara eine völlige Tiefebene, Flach-Sudân, und dieser das um mehrere tausend Fufs über den Meeresspiegel erhabene Plateau des Südens folgt; leicht hätte hier der inselleere breite Theil des atlantischen Oceans benutzt werden können, um mit einer einzigen mehrfach gebrochenen Linie die Wahrheit zu sagen, die die Reliefkarte, selbst über unsere mangelhafte Kenntnis der Nordabfälle des südafrikanichen Tafellandes hinaus, so peinlich verschweigt! Wie ausdrucksvoll heben sich ferner bei Sydow oder Liechtenstern-Lange Asiens Höhen und Tiefen durch deutlichsten Farbenwechsel von einander ab, und wie unverkennbar durchsetzt die pflanzengeschichtlich und klimatographisch, daher auch culturgeschichtlich so wichtige Kette des Ural das nordische Tiefland der alten Welt! Hier dagegen bringt Karte 3 wieder ein Bild grau in grau, das die Flächen der Tundra oder des Thurr gleich hoch erscheinen lässt mit den colossalen Hebungen Innerasiens; das Uralgebirge muss natürlich als Meridionalgürtel bei der auch hier festgehaltenen Beleuchtung von Norden ganz zurücktreten, so dass es mehr einer Hügelkette als einem Gebirge gleicht; geradezu verwirrend und ganz falsche Anschauungen befördernd

ist aber die Wiedergabe des eigentlichen Kernes von Asien hinsichtlich seines Gebirgscharakters: Turan geht ohne sichtbare Steigung in Hochasien über, kein Belur-Dagh bezeichnet die schneidige Grenze zwischen der Tiefebene allerheifsester Sommergluth und der hohen Tatarei, selbst der Name des Belur-Dagh fehlt, und an seiner Stelle befindet sich ein Theil des unbestimmt bis nach Iran hineingezeichneten „Turkestanischen Alpenlandes"; die Parallelketten des Thian-Schan und Küen-Lün heben sich dabei gar nicht merkbar durch Lichtreflex auf ihrer Nordseite aus den nördlich sie berührenden Tafelflächen hervor, zeigen dagegen mit tiefem Schatten auf ihrer Südseite beträchtlichen Abfall des Bodens nach dieser Richtung hin an, — woraus sich ganz nothwendig die Ansicht beim Schüler bilden muss, es wären das fortschreitende Senkungen gen Süden ohne jegliche Randhebung, blofse Abfallswände, gar keine echten Gebirge. Freilich kann der Lehrer dann die Aufklärung schaffen, dass dem nicht so sei, dass die Dsungaren-Ebene nicht höher als die Tatarei, diese nicht höher als Tibet liege, — aber ist dann die Karte, die hier gerade die umgekehrte Abstufung von Nord nach Süd herab statt hinauf vermuthen lässt, nicht das Gegentheil eines Anschauungshilfsmittels, das sie doch ihrem Wesen nach sein soll?

Wohl dürfen wir annehmen, dass die hier ein erstes Mal in einem Schulatlas versuchte Photolithographie von Reliefbildern weiterer Vervollkommnung fähig ist; einzelne Blätter sind bereits in diesem ersten Versuch durch gröfsere Genauigkeit und Sauberkeit der Ausführung vor den anderen ausgezeichnet, so das wirklich recht schöne Bild der jütischen Halbinsel (No. 16), wo die sanften Wellenfalten der Ostseite ebenso sanft im Bild sich abspiegeln und doch deutlich mit den Ebenen der Geest und der Marschen contrastiren, so auch das viel schwierigere Bild von Mitteleuropa auf Karte 8 a, das merkwürdiger Weise weit klarer Gebirgsabhänge und Ebenen, Gebirgsschatten und (hier einmal gesättigt) schwarze Flusslinien unterscheiden lässt als die darauf folgenden Darstellungen von Theilen desselben Gebiets in gröfserem Mafsstab. Eben hieraus ist ersichtlich, dass die Technik wohl es zu leisten vermag der gröfseren Lichtfülle der Böschung einer beleuchteten Gebirgsseite und der aus physikalischem Gesetz einfach sich ergebenden geringeren Lichtfülle der anstofsenden Ebene Ausdruck zu verleihen.

Aber zweierlei Uebelstände bringt die alleinige Verwendung von Licht und Schatten für die Terrainabbidung ihrem Wesen nach mit sich. Einmal fallen die einem beschatteten Abhang entlangziehenden Thäler in so völlig gleiches Schattengrau mit dem Abhang selbst, dass die Anfänger die in solchen Thälern fliefsenden Flüsse oft auf der anstofsenden Gebirgsdachung sich denken kann, während die nach der entgegengesetzten Richtung etwa folgende Hellung es gänzlich unbestimmt lässt,ob hier ein Streifen des Thales sich noch vor der Gebirgswand ausbreitet und wo in diesem

Fall das Thal aufhört und die neue Böschung beginnt. Zweitens aber bringen die auf selbst breitere Ebenen am Fufs höherer Gebirge fallenden Schatten Eindrücke hervor, die zwar der Natur des photolithographirten Reliefs mit seinem selbstverständlich gegen den Horizontalmafsstab naturwidrig vergröfserten Höhenmafsstab entsprechen, nicht aber der Natur des abzubildenden Landes. Geradezu dem Auge wohlthuend prägt sich bei Sydow das freudige Grün der deutschen Niederung als einer der oberitalischen Ebene in wichtigen Naturbedingungen verschwisterten Bodenform tief auch dem Geist ein in seinem Gegensatz zu den beide trennenden lichtbraunen Mittelgebirgen, dunkelbraunen Hochgebirgen und wieder den zwischen diese eingebetteten weifs gelassenen Hochflächen Oberdeutschlands. Die absichtlich citirte beste Karte unseres Atlas (8a) bringt dafür ein hellgraues Norddeutschland, ein dunkelgraues (von den Alpen des Reliefs in Schatten gestelltes) Oberitalien und ein in mittelgrauen Tönen gehaltenes Ober- und Mitteldeutschland. Was ist denn schwerer den Schülern schon in Sexta ein für allemal begreiflich zu machen, die drei oder — das Wasserblau mitgerechnet — vier Farbenbedeutungen bei Sydow unter Abbildungen womöglich aus der heimathlichen Umgebung den Kindern bekannter Erhebungsformen in Profil-Manier, oder die sehr verschiedenartige, bald mehr der wirklichen Natur, bald nur der Reliefnatur entstammende Bedeutung der grauen Nüancen, die hier alles ausdrücken sollen?

Mitzuhilfenahme von Tondruck soll, wie mir die Verlagshandlung selbst gütig mitgetheilt hat, auch für die Zukunft mit dem hier angewendeten lithographischen Verfahren unvereinbar sein, und so ist es eine wenig erfolgreiche Aenderung, wenn die bereits erschienene neue Auflage statt des mattgrünen ein lichtblaues Meer und statt des Dunkelgrau ein etwas lichteres, leider auch die Flusslinien schwächendes Grau bringt. Man sollte die menschliche Natur, die sich nach Sonnenschein und Nebelgrau so verschieden gestimmt fühlt, nie so weit beim Herstellen von Anschauungsmitteln für den Unterricht vergessen, dass man auf die Helligkeit und Freudigkeit des Farbeneindrucks als etwas „Aeufserliches“ keine Rücksicht nimmt. Wir wollen in unserem an trüben Tagen überreichen Norden nicht noch in Hand- und Wandkarten unseren Schülern permanente Novembertage vor die Phantasie führen!

Der von der Verlagshandlung selbst gemachte Versuch zur Erhellung der Bilder ist darum gewiss anerkennenswerth, aber warum kehrt man nicht wieder zu den wohlthuenden Farbentönen der früheren Karten nach Raazschen Reliefs zurück? Warum versucht man nicht alles, um letztere in ihrer ganzen Schönheit fortzusetzen und durch Fortschritte der Technik wo möglich wohlfeiler herzurichten? Ein Absatz, wie er der ersten Lieferung gefehlt hat, würde den folgenden wohl besser begegnen, da solche Dinge sich immer erst praktisch bewähren müssen. Referent kann versichern,

dass, nachdem die in den besagten Reliefbildern dargestellten Länder nach Sydowschen Karten erläutert waren, die Vorzeigung jener Bilder den Schülern freudiges Interesse erweckt hat. Es mochte ihnen als eine Bestätigung der Richtigkeit ihrer Auffassung, gleichsam als eine Erfüllung dessen, was sie sich von dem Land versprochen hatten, erscheinen, indem sie mit einem Blick ein gewaltiges Ganze wie die iberische Halbinsel in würdiger, von jeder menschlichen Namens- und Grenzenzuthat reiner Darstellung wie in einer aus der Vogelschau aufgenommenen Photographie dieses Stücks Erde selbst schauten.

Das Verdienst der photolithographischen Nachahmungen der Raazschen Reliefs soll also hoch in Ehren gehalten, um nichts geschmälert werden. Aber gegen die Benutzung solcher Bilder in kleinerem Format zum Ersatz eines Schulatlas konnten wir unser Bedenken nicht zurückhalten, gegen Zweckmäfsigkeit der Einführung des Atlas in der jetzt vorliegenden Form mussten wir sogar offen Einsprache erheben.

Möchten wahrhaft gute Leistungen doch auch auf dem Gebiet der wirklich körperhaften Abbildung der Plastik unserer Erdoberfläche regere und allgemeinere Theilnahme seitens unserer Unterrichtsanstalten finden als bisher, dann würden die theuren Gipsreliefs sich bald durch billigere Papiermodelle ersetzen, wie in freilich kleinem Umfang die Ravensteinschen Reliefkarten (Frankfurt a. M. bei Dondorf) solche in zierlichster Ausführung schon jetzt geben; die ganze Sammlung dieser übrigens ganz dauerhaften, in Papprahmen eingefügten farbigen Kärtchen in Reliefpressung der jedenfalls vorher angefeuchteten Papiermasse kostet etwa 3 Thlr. und enthält alle Erdtheile nebst einem specielleren Bild noch von Mitteleuropa. Die sogar aufserdem noch beigegebenen Plankärtchen sind entbehrlich, aber Ausführung von Reliefs in solcher Manier, nur in gröfserem Mafsstab wäre sehr zu wünschen.

Alfred Kirchhoff.

Geographische Lehrbücher.

Wenn die Schule nicht allein die Aufgabe hat, dem Schüler eine gewisse Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten, die er im praktischen Leben sofort verwerthen kann, mitzugeben, sondern sie in noch höherem Grade dazu berufen ist, sein Interesse zu wecken, seinen Geist zu üben und zu bilden, damit er fähig werde, mit offenem und gereifterem Verständniss jeder Forderung des praktischen Lebens an seine Auffassungs- und Lernfähigkeit gegenüber zu treten; so gebührt der Geographie gewiss auch eine Stelle in der Reihe der „humanen Bildungsmittel", die auf die Lösung jener Aufgabe hinzuarbeiten im Stande sind. Aber freilich, die Theilnahme des geo-

graphischen Unterrichts an dieser ernsten Aufgabe fordert von ihm auch eine ganz bestimmte Gestalt. Er wird nichts weniger als der Lösung derselben näher kommen, wenn er nichts weiter beabsichtigt, als das Gedächtnis des Schülers mit einer Reihe von Namen zu erfüllen, die ohne den Zusammenhang innerer Nothwendig keit todt sind; die so wenig eine Vorstellung von der Wissenschaft und ihrem Objekt geben, als eine noch so grofse Zahl von auswendig gelernten Vocabeln in den Geist einer Sprache und ihrer Schriftsteller eindringen lässt. Freilich wie diese sind auch jene durchaus nöthig, aber sie sind und dürfen nicht mehr sein, als das Mittel zum Zweck, nie der Zweck selbst. Das Objekt der Geographie ist die Erde; von ihr also ein nach Möglichkeit lebendiges und dadurch Interesse erweckendes Bild zu geben, die Gesammtheit der physischen und politischen Erscheinungen an und auf derselben kennen und möglichst verstehen, wie sie sich gegenseitig bedingen begreifen zu lehren, das halte ich für die ideale Aufgabe des geographischen Unterrichts. Wer auf dieses Ziel hinarbeitet, mag er es auch nicht völlig erreichen, der wird sich sagen dürfen, dass sein Unterricht wenigstens für die grofse, allgemeine Aufgabe der Schule nicht ohne Erfolg gewesen ist.

Welche Methode der Lehrer zur Erreichung dieses Zieles anzuwenden hat, ist hier nicht der Ort zu untersuchen; für geographische Schulbücher, um die es sich hier handelt, lässt sich mit Recht der Werth danach bestimmen, wie viel sie zur Erreichung der bezeichneten Aufgabe des Unterrichts beitragen oder wie weit sie hinter derselben zurückbleiben. Daher darf natürlich die politisch-statistische keineswegs die ausschliefslich behandelte Seite der Geographie sein, die das Lehrbuch enthält. Ja, wenn man bedenkt, dass sie in einer steten Wandlung begriffen ist, dass ihre Resultate eigentlich in dem Momente, wo sie niedergeschrieben werden, schon wieder zum grofsen Theil ungenau und falsch sind; so könnte es gerechtfertigt erscheinen, sie gegen die mathematische und physische Geographie zurücktreten zu lassen. Denn diese bilden einerseits ein constanteres Element, wenn sie auch nicht absolut constant sind, anderseits sind die physischen Verhältnisse grade für das, was die politische Geographie betrachtet, von entscheidendem Einfluss. Dass ich bei der Behandlung der physischen Geographie natürlich aufser Erdinnerm und Erdäufserm, aufser vertikaler und horizontaler Gestaltung, aufser Land, Wasser und Luft auch das organische Leben der Menschen, Thiere und Pflanzen behandelt zu sehen wünsche, bedarf kaum der Erwähnung; eher ist es nöthig, an die in diesen Richtungen erforderliche vorsichtige Beschränkung zu erinnern, dass die mathematische Geographie nicht zur Astronomie, die Betrachtung des Erdbaues nicht zur Geognosie sich erweitere und so auf den übrigen Gebieten. Dem gegenüber rechtfertigt sich für die politische Geographie darum doch eine ausführliche Behandlung, da sie die Erde grade als den Wohnplatz des Menschen be-

trachtet und sich sonach auf sie doch ein sehr natürliches und praktisches Interesse richten muss. Es muss eben jedem Theile sein Recht werden und keiner ist so zu bevorzugen, dass er die andern erdrückte und so die Anschaulichkeit des Ganzen störte.

Für einen ganz besonderen Vorzug des Lehrbuches halte ich es, wenn der innige, sich gegenseitig bestimmende Zusammenhang von physischer und politischer Geographie, von Natur und Cultur nachgewiesen wird. Wenn auch die Schule nicht vorzugsweise der Ort ist, an welchem stets das Warum der Dinge untersucht und gezeigt wird, so ist es doch gewiss angemessen, die Schüler auf den obersten Stufen darauf hinzuführen, dass sie wenigstens lernen, an die Gründe der Erscheinungen zu denken, nach ihnen zu fragen, wenn möglich sich durch eigenes Nachdenken die Antwort nach dem Maſse ihrer Einsicht zu suchen. Neben der Mathematik halte ich vorzüglich die Geographie in Verbindung mit der Geschichte für berufen, zu solchem Fragen und Nachdenken Anregung und Anleitung zu geben. Diese letzteren wünsche ich auch schon in dem Schulbuche zu finden, mag immerhin dem Lehrer überlassen bleiben, in mancherlei einzelnen Fällen nach eigenem Ermessen von dem Seinen selbständig hinzuzuthun.

Ob man nun zu dem oben bezeichneten Ziele der lebensvollen Anschaulichkeit auf analytischem oder synthetischem Wege gelange, halte ich für unwesentlich; auf keinen Fall bin ich der Ansicht C. Ritters [1], dass der synthetische Weg der einzig mögliche sei, eine Ansicht die auch Guts-Muths theilte. Vielleicht möchte sich dieser für die unteren, jener, der analytische, für die oberen Klassen empfehlen. Keinesfalls darf über dem Einzelnen das Allgemeine oder über dem Allgemeinen das Einzelne vergessen werden. Beides muss so behandelt sein, dass es sich zu einem anschaulichen Bilde des Ganzen zusammenfügt.

Es kommen jedoch noch eine nicht geringe Zahl von Gesichtspunkten hinzu, nach denen der Werth eines Lehrbuches höher oder geringer erscheint. Auf die Form, d. h. auf lesbare Darstellung und lebendige Schilderung ist eben deshalb ein groſser Werth zu legen, weil sie in unmittelbarstem Zusammenhange mit der Hauptaufgabe stehen. Diese Forderung ist vor allem an Lehrbücher für die mittleren und obern Classen höherer Lehranstalten zu stellen; diese Classen sind es ja auch, in denen meines Erachtens die Hauptaufgabe des geographischen Unterrichts erst gelöst werden kann. Demgegenüber betrachte ich den Unterricht in den unteren Classen als eine Vorstufe, deren Aufgabe zumeist die ist, dem Schüler eine orientirende Uebersicht zu geben, ihn in einem beschränkten Kreise der

---

[1]) Vgl. C. Ritter, einige Bemerkungen über den methodischen Unterricht in der Geographie. In Guts-Muths Zeitschrift für Pädagogik. 1806, Juliheft.

Topik fest zu machen. Sonach mögen für diese Classen allenfalls Bücher, die nur diese enthalten, also eine Art Tabellen, genügen. Gleichwol meine ich, dass auch hier in einer Weise, die dem kindlichen Verstande angemessen ist, Anschaulichkeit und Zusammenhang der Darstellung erhalten bleiben kann. Daher billige ich auch mehr solche Werke, die diesen Gesichtspunkt festhalten (wie Daniel, Leitfaden für den Unterricht in der Geographie, v. Seydlitz-Schirrmacher, kleine Schulgeographie, 1. Cursus), als solche, die rein tabellarisch sind (wie v. Klöden, Leitfaden beim Unterricht in der Geographie, 2. Abschnitt, der einen 1. Cursus darstellt). Dasselbe trifft zu bei niederen Schulen, die etwa mit einer Gymnasial-Sexta und Quinta oder auch Quarta gleichstehen. Hierin liegt schon, dass ich durchaus für die Eintheilung des geographischen Unterrichts in Curse bin, danach also auch die Lehrbücher eingerichtet wünsche, sei es dass sie nur für die untere oder nur für die obere Stufe berechnet sind, sei es dass sie in Curse getheilt beiden gerecht werden. Den unteren Cursus nehme ich für die Classen Sexta und Quinta, den oberen für Quarta bis Tertia, eventuell noch lieber bis Secunda an.

Es fragt sich nun, wie grofs etwa die Menge des Materials, daher der Umfang des geographischen Lehrbuches sein müsse, ich meine des Buches für die obere Stufe, da sich danach leicht die untere Stufe bestimmt. Es könnte wohl die Furcht entstehen, ob nicht bei der umfassenden Gröfse der Aufgabe, die ich dem geographischen Unterricht gestellt habe und die schon von selbst ein nicht gar zu beschränktes Lehrbuch zu erfordern scheint, die Menge des zu lehrenden mit der diesem Unterrichtszweige gewidmeten äufserst geringen Zeit in Widerspruch stehe. Zunächst will ich bekennen, dass ich in der That etwas mehr Zeit für sehr wünschenswerth halte; ferner aber, dass ich gerade darum die Lesbarkeit des Buches so betont habe, weil durch diese für die mangelnde Zeit zur Durchnahme in der Classe ein trefflicher Ersatz gefunden wird. Wenn es nämlich gestattet ist, den Homer cursorisch und statarisch lesen zu lassen, einen grofsen Theil der Lectüre also vorwiegend häuslichem Fleifse zu überlassen und sich nur durch Repetition in der Classe von diesem Privatfleifs zu überzeugen; so kann dieses Prinzip seine Anwendung auch auf den geographischen Unterricht finden. Greife man auch hier wechselnd dies oder jenes Kapitel zur ausführlichen Behandlung in der Classe heraus [1]), überlasse man die dazwischen liegenden dem Privatfleifs und überzeuge man sich nur durch kurze Repetition von demselben. Damit aber so möglichst wenig verloren gehe, verlange ich eben, dass das Lehrbuch in zusammenhängender Darstellung ebenso ein lebendiges Bild gebe, wie es der Schüler von den in der Classe durchgenommenen Ländern und Gebieten bekom-

[1]) Diesen Vorschlag hat Guthe in der Einleitung zu seinem trefflichen Lehrbuch der Geographie ausgesprochen.

men hat. Wird so ein ausführlicheres Lehrbuch nöthig, so meine ich um so mehr, dass dasselbe in der Mittheilung des Details sich möglichst beschränke. Ich halte es für falsch, wenn das Schulbuch in Bezug auf das Detail so ausführlich sein will, dass es etwa auch zum Gebrauch im praktischen Leben ausreiche. Denn da diese Masse von Einzelheiten doch nicht erlernt werden kann, so sieht sich der Lehrer zum Auswählen und Ausstreichen genöthigt. Das hat nun freilich wenig Bedenken, wenn der Unterricht durch die ganze Schule in derselben Hand liegt. Theilen sich aber mehrere Lehrer in denselben, so ist es nöthig, dass der zweite genau wisse, was bei dem ersten gelernt worden ist, was er also als bekannt voraussetzen darf, worauf er weiter bauen kann. Also zusammenhängende, lebendige Schilderung bei vorsichtiger Auswahl des Details, das ist meine Ansicht, bei der allerdings der gesammte Lehrstoff nicht auf 80 oder 100 Seiten gegeben werden kann.

Im Interesse der Anschaulichkeit halte ich es auch für gerathen Orographie und Hydrographie nicht gänzlich auseinander zu reifsen. Wenn die vertikale Gestaltung eines Landes dargestellt wird, so knüpfen sich an diese wohl am natürlichsten die Bewässerungsverhältnisse. Indessen wo diese in gröfserer Ausführlichkeit, wie häufig bei Deutschland, gegeben werden sollen, mag es wohl gestattet sein diese zu Grunde zu legen und die Bodengestaltung, so weit sie mit ihnen zusammenhängt, daran anszuschliefsen. Jedoch meine ich keineswegs, dass die gewünschte Genauigkeit nicht auch auf dem ersteren Wege erreicht werden kann.

Ein anderer Punkt sind die Zahlenangaben. Seien das nun Höhen-, Gröfsen-, Bevölkerungs- oder was sonst für Zahlen, durchaus nothwendig ist, dass sie möglichst nach den neuesten Ergebnissen regulirt sind, vor allem aber, dass sie, wo sie sich im Buche etwa in zwei Cursen wiederholen, sich in strengster Uebereinstimmung befinden. Ich werde Gelegenheit haben auf diesem Gebiete Nachlässigkeiten der auffallendsten Art anzuführen; sie sind in einem Schulbuche von gröfster Gefahr, weil Schüler dabei kleine Schwächen mit eigenthümlicher Schärfe zu entdecken pflegen und mit voreiligem Urtheil das Lehrbuch überhaupt geringzuschätzen geneigt sind. Eine andere Sache ist nun, ob es überhaupt angemessen ist ein geographisches Lehrbuch mit Zahlen zu belasten, ob ihrer möglichst viele oder wenige zu geben sind. Die letzteres thun, sagen, dass die Zahlen ein überflüssiger Ballast seien, der das Gedächtnis unnöthig beschwert ohne etwas zu nützen. Aber etwas anderes ist es die Zahlen in den Text aufzunehmen, etwas anderes sie auswendig lernen zu lassen. Von letzterem muthe man dem Gedächtnis wirklich nur ein Minimum zu. Denn erstens werden die Zahlen unzweifelhaft sehr schnell wieder vergessen oder gar durcheinander geworfen und stiften so heillose Verwirrung; zweitens denkt sich der Schüler äufserst wenig unter einer Zahl, sie ist ihm todt, selbst als benannte Zahl, so lange er nicht einen Mafsstab, ein Ver-

gleichsobject hat. Erst damit erhält sie Leben und die Bedeutung, um deretwillen ich sie in dem Lehrbuch zu finden wünsche. Man sage einem Quartaner oder auch Tertianer, eine Stadt habe 200000 Einwohner, ein Berg sei 12000' hoch, er hört es verständnislos, gleichgültig an. Aber wenn er erfährt, jene Stadt habe 100 mal so viel Einwohner als seine Vaterstadt, die er genau kennt, jener Berg sei 10 mal so hoch als irgend ein andrer, den sein Auge und sein Fuſs oft genug gemessen hat; so wird er sofort eine Vorstellung von jenen erstgenannten Zahlen erhalten. Ja, wenn er ein Vergleichsobject im Kopfe hat, er wird dasselbe unwillkürlich heranziehen, um sich selbst eine Vorstellung zu bilden. Dadurch wird ihm nun die Sache viel lebendiger, tritt ihm bedeutend näher, als wenn er einfach hört, dieser Berg ist sehr hoch, jene Stadt eine groſse, oder wenn ihm über die Gröſsenverhältnisse gar nichts gesagt wird. Ohne nun auch die Zahlen auswendig zu wissen, hat sich doch eine feste Vorstellung seinem Geiste eingeprägt, die meist auf sehr lange Zeit haftet. Nach alledem scheint es mir, dass die Mittheilung der Zahlen das Bild belebt, d. h. dem allgemeinen Zwecke dient, und darum halte ich sie selbst in groſser Menge gegeben für wünschenswerth.

Eine andere Frage ist die, ob es angemessen erscheint historische Uebersichten in die Darstellung einzuflechten. C. Ritter hat sich seiner Zeit dagegen erklärt, und gewiss ist es ein sehr disputirbarer Punkt. Im allgemeinen halte ich sie für nicht sehr fruchtbar beim Unterricht, selbst wenn sie in der Form auftreten, die allein mir berechtigt scheint, nämlich dass die Geschichte eines Staates nur soweit erzählt wird, als nöthig ist um das Entstehen, Zusammenwachsen desselben in seiner augenblicklichen Gestalt zu erklären. Es dürfte unmöglich sein auch nur soviel bei jedem Staate auswendig lernen zu lassen; es entständen so historische Inseln in dem Gedächtnis des Schülers, deren Bestehen von überaus kurzer Dauer sein würde. Indessen könnte man diese Uebersichten allenfalls dazu benutzen um den Schüler ganz allgemein begreifen zu lehren, wie Staaten zusammenwachsen, und insofern mögen sie gestattet sein. Eine andre Sache aber ist es von Ländern und Erdtheilen ihre Entdeckungsgeschichte zu geben, die Bedeutung ihres Namens zu erklären. Das halte ich für nothwendig, wenn auch hier wieder jede Ueberfülle von Detail zu vermeiden ist.

Die Frage, ob Abbildungen irgend welcher Art in das Lehrbuch gehören, ist zwar im allgemeinen unbedenklich zu bejahen, doch sind einige nähere Bestimmungen erforderlich. Zunächst sind Figuren für die mathematische Geographie dringend nothwendig; sie allein können vielerlei Erklärungen und Erscheinungen deutlich machen. Man könnte hier auf den Atlas verweisen. Ich antworte, dass die Atlanten häufig unzureichendes Material bringen; dass ihnen andrerseits aber gerade die Abbildungen überlassen bleiben mögen, die nicht sowohl rein geometrische, durch Buchstaben zu

erklärende Figuren, als vielmehr wirkliche Abbildungen sind, die zum guten Theil aus sich selbst verständlich sind, desgleichen solche, die vielleicht einen allzugrofsen Raum einnehmen. In Bezug auf physische und politische Geographie sind sie vielleicht entbehrlicher, können aber doch vom gröfsten Nutzen sein, wenn sie nur den Zweck verfolgen den Schüler die Karten des Atlas lesen und verstehen zu lehren, in welchen er sich nur sehr schwer zurecht findet. Sie sollten also rein schematisch sein, nie den Atlas ersetzen wollen, indem sie wie dieser die Natur darzustellen versuchen. Ich meine also, dass solche in den Text gedruckte Kärtchen etwa den Umriss eines Landes enthalten, in welchem nun die Gebirge einzig in ihrer Hauptrichtung durch kräftige, schwarze Striche angedeutet sind, so dass zwischen ihnen die Flüsse klar und scharf hervortreten. So wird es dem Schüler leichter werden auch auf der Karte im Atlas den Fluss zu verfolgen, sich von seinem Laufe wie von dem Gebirge ein klares Bild einzuprägen. Einfachheit und Uebersichtlichkeit sind mir also die Hauptbedingungen. Ich kann nicht umhin in Bezug auf die Orientirungskarten auf die vortrefflichen Schulbücher von E. v. Seydlitz hinzuweisen, die mir in dieser Beziehung das absolut Richtige getroffen zu haben scheinen.

Im Vorstehenden sind die wesentlichsten Gesichtspunkte bezeichnet, die ich bei der Beurtheilung geographischer Lehrbücher verfolgt habe. Mag darin manches einzelne bestreitbar sein und verschiedenen Ansichten Raum geben, so darf ich doch für die Bezeichnung der Aufgabe des geographischen Unterrichtes, zu deren Erfüllung das Lehrbuch beitragen soll, auf Zustimmung rechnen.

---

1. Lehrbuch der Geographie zum Gebrauche für Schüler höherer Lehranstalten von Gustav Adolph von Klöden, Dr. phil., Professor u.s.w. Vierte verbesserte Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 1867. XVI, 447. Gr. 8. Preis 1 Thlr.

Wir haben es hier mit einem Buche zu thun, welches nach der Vorrede zur zweiten Auflage bestimmt ist „für eine Anstalt, in welcher der Geographie eine bedeutendere Stelle als Lehrobject gegeben und derselben ein gröfserer bildender Einfluss zugestanden wird, als es bisher in den meisten Lehr-Anstalten geschehen"; es geht daher weit über den Umfang hinaus, der einem geographischen Leitfaden sonst zugemessen wird. Das hat zum Theil seinen Grund auch in dem Umstand, dass es zugleich bestimmt ist nicht nur der Schule sondern auch dem praktischen Leben zu dienen, für dieses ein Nachschlagebuch zu sein. Darum beansprucht es auch „einen angemessenen Grad von Vollständigkeit" in Bezug auf die Topographie; es enthält alle die Namen, „welche eine industrielle oder commercielle oder historische Wichtigkeit von der Art haben, dass sie einem jeden Gebildeten bekannt sein sollten". Es sind deshalb ausführlichere Notizen über die Hauptstädte hinzuge-

kommen, besonders genau ist die Production der einzelnen Länder im Mineralreich, Pflanzenreich, Thierreich und in der Industrie, desgleichen der Handel behandelt; daran anknüpfend ist die Menge statistischer Zahlen bedeutend.

Fassen wir diesen doppelten Charakter des Buches in's Auge, so ist leicht begreiflich, dass derselbe ihm eine wesentlich andere Gestalt gegeben hat, als sonst ein Schulbuch zu haben pflegt. Jene Vollständigkeit, die der Herr Verf. beansprucht und in der That erreicht, ist von dem Gesichtspunkt des praktischen Bedürfnisses aus gesehen ein ganz entschiedener Vorzug des Buches; von dem Gesichtspunkt des Schulgebrauches aus ein Nachtheil. Wenigstens nicht das Gymnasium und die Realschule werden im entferntesten daran denken können den gegebenen Stoff zu bewältigen, mag immerhin vielleicht die Gewerbeschule dieses Ziel erreichen. Der Herr Verf., dem jahrelange Erfahrung als Lehrer an der Gewerbeschule zur Seite steht, wird letzteres besser als ich zu entscheiden wissen. Wenn aber der Herr Verf. der Ansicht ist, dass „dieser Umstand (der grofse Umfang) für den Gebrauch des Buches in der Hand der Schüler kein Hindernis werden wird,“ so kann ich ihm nur sehr bedingungsweise beistimmen. Soll dieses Buch dem Schüler der obersten Classen als ein Werk in die Hand gegeben werden um aus demselben durch Privatstudium seine Kenntnisse zu erweitern, so kann es in vielen Beziehungen durchaus empfohlen werden; soll es aber zugleich in den Classen, in denen Geographie vorzugsweise getrieben wird, ein Leitfaden für den Lehrer, ein Lernbuch für den Schüler sein, so macht es seine übergrofse Ausführlichkeit dafür unbrauchbar. Eine Aufzählung von 46 Städten im Königreich Sachsen, von 96 Städten und Dörfern in Spanien, 99 in den Vereinigten Staaten von Nordamerika, gar von 220 in Frankreich, überschreitet das Mafs des in der Schule Lernbaren; was das Auswählen anbetrifft, so habe ich meine Bedenken dagegen bereits oben ausgesprochen. Die Menge statistischen Materials ist aber weitaus wohl nur in Rücksicht auf den Gebrauch des Buches im praktischen Leben hinzugefügt und dafür gewiss höchst brauchbar und dankenswerth.

Trotz dieser Rücksicht ist das Buch aber in einem wesentlichen Theil seiner Gestaltung durch die Schule bestimmt worden, für die es ursprünglich geschrieben war, nämlich für die Friedrichs-Werdersche Gewerbeschule zu Berlin. Dieselbe begann früher sogleich mit der Quarta, und die aufzunehmenden Schüler sollten daher schon eine Summe geographischer Kenntnisse mitbringen, d. h. sie sollten besonders über die fremden Erdtheile unterrichtet sein. Da sie dies in der That sehr oft nicht waren, so bestimmte der Herr Verf. den ersten Abschnitt seines Buches zur Ergänzung dieser Lücken. Dies hat ihm eine Gestalt gegeben, die es vielleicht für das specielle Bedürfnis sehr brauchbar, für den allgemeinen Schul- und Privatgebrauch aber vielfach lückenhaft und ungeeignet

gemacht hat. Der Vorwurf der Lückenhaftigkeit trifft vor allen das erste Capitel über mathematische Geographie, welches noch durch einen Anhang, aber durchaus nicht genügend ergänzt wird. Es fehlt hier an systematischem Zusammenhang, der allein Klarheit schafft; über unser Planetensystem, über die Fixsterne fehlt es an genügender Belehrung; Revolution und Rotation und ihre Wirkungen müssten genauer behandelt sein.

Auf dieses Capitel folgt eine Topographie der Meere und ihrer Theile, an die sich eine treffliche Darstellung der physischen Geographie des Meeres schliefst. Es folgt weiter eine Topographie der Gränzen der Meere, d. h. der Umrisse des Festlandes, speciell der Halbinseln und Caps, womit sich die physische Geographie des Festlandes verbindet. Daran schliefst sich die Topographie der Flüsse und Seen, mit Ausnahme derer von Europa, die bei diesem speciell behandelt sind, und hieran die physische Geographie der Quellen, Flüsse und Seen. Ein treffliches Capitel über Atmosphärologie und eins über die Vertheilung der organischen Wesen bilden den Schluss dieses Abschnitts. Man sieht, die physische Geographie ist immer nur als Anhängsel der Topographie, nicht in organischem Zusammenhange behandelt. Zwar ist die Verknüpfung geschickt, zwar ist die Behandlung durchaus angemessen und meist geradezu mustergültig; aber der aus der Zerrissenheit entspringende Mangel wird dadurch nicht beseitigt.

Man wird fragen: Wo bleibt die Orographie? Dieselbe folgt erst in den folgenden Abschnitten. Der zweite derselben behandelt Australien, Afrika, Asien, Amerika. Zu Anfang eines jeden Erdtheils werden seine Oberflächenverhältnisse dargestellt; mit aller Sorgfalt findet man hier die Orographie behandelt, nur nebenbei und durchaus nicht erschöpfend die Bewässerungsverhältnisse. Bei der ausgesprochenen Absicht ein anschauliches Bild zu geben ist der letzt erwähnte Umstand entschieden zu bedauern. Das Bild, sonst mit so grofsem Geschick entworfen, bleibt doch lückenhaft, weil man so vielfach genöthigt ist auf die Topographie der ersten Abschnitts zurückzugreifen. Nicht das Durcheinander der Oro- und Hydrographie will ich befürworten, aber das Nebeneinander, wie es bei Europa (Absch. III—IV) geschehen ist und ferner dies, dass bei der Darstellung der Orographie doch weit ausführlicher als es hier meist geschieht der Hydrographie wieder gedacht wird, weil nur so das Bild eines Landes oder Erdtheils genau wird.

Ueber die Darstellung in den Abschnitten II—IV bedarf es weiter keiner specielleren Kritik. Dass Europa ein besonders grofser Raum gewidmet ist, wird jeder billigen; dass die Darstellung in allen Theilen angemessen, klar, anschaulich, erschöpfend ist, so weit letzteres ein derartiges Buch überhaupt sein kann, bedarf nur der Erwähnung. Im Anschluss an Asiens Tiefländer hat der Herr Verf. auch ein landschaftliches Bild dieses Erdtheils gegeben, ein wohl gelungener Versuch, der in andern Lehrbüchern

fehlt. In seinen Zahlenangaben schliefst sich der Herr Verf. meist den statistischen Ergebnissen der Jahre 1861 oder 1864 an; die der Jahre 1867 und 1868 konnten noch nicht verwerthet werden. Wo aber Zahlenangaben zweimal wiederkehren, ist doch eine gröfsere Genauigkeit zu wünschen. In § 501 wird eine Staatentabelle von Europa gegeben; diese steht in vielfachem Widerspruch mit den Angaben derjenigen Paragraphen, die die Länder speciell behandeln. Schon im § 502 folgen noch einmal die deutschen Staaten. Da widersprechen sich nun die Angaben in Bezug auf Q.-Meilen und Einwohner bei Preufsen, Mecklenburg-Schwerin, Oldenburg, Sachsen-Meiningen, S.-Coburg-Gotha, S.-Altenburg, Schaumburg-Lippe, Schwarzburg-Sondershausen, Lübeck, Baden, Baiern. Ferner gibt § 604 die Niederlande auf 594,6 Q.-M. mit 3461621 E. an, § 609 Belgien auf 536,6 Q.-M. mit 4836566 E., § 638 Grofsbritannien auf 5724,3 Q.-M. mit 29193319 E. an; dagegen § 501 die Niederlande auf 596,4 Q.-M. mit 3493611 E., Belgien auf 534,94 Q.-M. mit 4893183 E., Grofsbritannien auf 5762,35 Q.-M. mit 29321079 E. Auch bei Rufsland ist keine Uebereinstimmung, ebenso bei Dänemark. Beim Königreich Italien ergibt Zusammenzählung 22102030 E., in der Staatentabelle steht 21723400 E.; dennoch heifst es im § 706 von den Einwohnern des Königreichs Italien: 30615000 sprechen italienisch. In § 525 und 526 sind die Regierungsbezirke Wiesbaden und Kassel auf 105 und 184,5 Q.-M. = 289,5 Q.-M. angegeben, gleichwohl steht § 508 Provinz Hessen-Franken 269,38 Q.-M. Wohl nur als Rest aus einer älteren Ausgabe des Buches ist § 486 stehen geblieben, dass beide Sicilien und Sardinien Staaten zweiten Ranges sind.

---

2. Leitfaden beim Unterricht in der Geographie von Gustav Adolph von Klöden, Dr. phil., Professor u. s. w. Dritte verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1868. VIII, 238. Kl. 8.

Das Buch hat in der vorliegenden dritten Auflage eine wesentlich neue Gestalt erhalten. Es ist nämlich zu den bisher vorhandenen beiden ersten Abschnitten ein dritter, vierter und fünfter hinzugefügt worden, die jenen ersten gegenüber einen zweiten Cursus darstellen und das Buch somit auch für den Unterricht in den mittleren, wohl auch in den höheren Classen eines Gymnasiums oder einer Realschule geeignet machen. Der erste Abschnitt behandelt die Grundzüge der mathematischen und physischen Geographie. Er ist nach der Absicht des Herrn Verf. für die Elementarclassen bestimmt, scheint mir aber dafür bei weitem zu viel und für das jugendliche Alter noch zu schwer Verständliches zu enthalten. Denn er bringt alles das, was die Schule überhaupt auf diesem Gebiete geben kann. Es möchte dieser Abschnitt sich vielleicht besser an die Stelle vor dem dritten Abschnitt, also als erster Theil des zweiten Cursus eignen, während hier für die Elementarclassen ein

viel kürzerer, nur das Nöthigste und Einfachste enthaltender einzuschieben wäre. Die Ausführung dieses Abschnitts ist klar und durchaus angemessen. Im einzelnen möchte ich nur wünschen, dass bei den Planeten nicht ihre so sehr wechselnde Entfernung von der Erde, sondern, wie üblich, die viel constantere von der Sonne angegeben wäre (§ 2, 2), wodurch wohl eher eine Vorstellung von dem Planetensystem gewonnen wird. Wo der Herr Verf. das Meer behandelt (§ 43), hätten die Meeresströmungen wohl eine etwas gröfsere Ausführlichkeit erfordert. Ferner vermisst man einige Angaben über Verbreitung der Thierwelt, um so mehr als den Menschen und der Pflanzenwelt eine derartige Berücksichtigung zu Theil wird. Auch die Grundzüge der politischen Geographie sucht man vergebens.

Der zweite Abschnitt enthält für die „Schüler der Elementarclassen die Namen, welche sie für den geographischen Unterricht lernen sollen" (Vorwort zur 1. Aufl.); es ist „das Einmaleins, welches zuvor eingeprägt werden soll, ehe man mit den Schülern Geographie treiben kann." In der That, wir haben es hier mit einer reinen Nomenclatur zu thun, so zu sagen mit einem geographischen Vocabularium, dessen Erlernung in dieser kahlen Form wohl kaum anders als äufserst ermüdend und wenig fruchtbar sein kann. Wenn irgendwo so sind in der Geographie Namen blofses Gerippe, dem erst durch zusammenhängende Darstellung Fleisch und Blut gegeben werden muss. Auch auf der untersten Lernstufe darf es an dieser Umkleidung nicht gänzlich fehlen, wenn auch immerhin das Erlernen von Namen als das Wichtigste betrachtet werden muss. Die Auswahl von Namen scheint zu reichlich zu sein und einer Beschränkung entschieden zu bedürfen.

Mit dem dritten Abschnitt erreichen wir den zweiten Cursus des Buches. Hier finden wir nun das Material des zweiten Abschnittes in wesentlich veränderter Gestalt wieder. Die einzelnen Namen sind in den natürlichen Zusammenhang gebracht, überall geht der Herr Verf. darauf aus ein Gesammtbild des Erdtheils oder Landes zu geben, die Klarheit der Darstellung lässt nichts zu wünschen übrig. Abschn. III behandelt die aufsereuropäischen Erdtheile, Abschn. IV Europa aufser Deutschland und Oesterreich, die in Abschn. V folgen. Die Menge der Namen würde vielleicht auch hier noch eine Einschränkung vertragen, indessen in nicht zu ausgedehntem Mafse. Die Menge der Zahlen, die sich sowohl in Abschn. III—V wie in II befinden, sind zum weitaus gröfsten Theil nach des Herrn Verf. Absicht nur dazu da „um der Vorstellung zu Hilfe zu kommen und um der Vergleichung willen." In diesem Sinne acceptire ich sie bestens. Um so mehr aber würde ich hierin die gröfste Sorgfalt erwarten, die ich indessen vermisse. Um es kurz zu sagen: der Abschn. II befindet sich in einem fortlaufenden Widerspruch zu III—IV. Da das Buch gegen Ende 1868 erschienen ist, so muss man die Ergebnisse, die bis dahin die Statistik ge-

wonnen hatte, zu finden erwarten; zum mindesten in den Einwohnerzahlen fehlen sie in Abschn. III—IV, während sie in II meist verwerthetsind, wiewohl auch dieser Irrthümer genug enthält. Daher der beständige Widerspruch zwischen den Angaben der citirten Abschnitte, von denen ich folgende als die auffälligsten erwähne, natürlich ohne die unliebsame Aufzählung ganz erschöpfend machen zu wollen. Ich stelle die Angaben aus Abschn. II (§ 60—160) voran und citire nach Paragraphen.

1. Europa: Le Havre, Einwohnerzahl in § 116 auf 75000 angegeben, auf 45000 in § 263; Toulouse 130000 E. in §. 117, 127000 in § 266; Liverpool 492000 E. in § 118, 444000 in § 258; Leeds 232000 E. in § 118, 207000 E. in § 258; Edinburg 176000 E. in § 119, 168000 E. in § 259; Glasgow 441000 E. in § 119, 400000 E. in § 259; Dundee 90000 E. in § 119, 44000 E. in § 259; Dublin 319000 E. in § 119, 260000 E. in § 260; Birmingham 296000 E. in § 118, 300000 E. in § 258, doch ist beides noch um circa 50000 E. zu wenig; Mailand 196000 E. in § 127, 200000 E. in § 235; Neapel 419000 E. in § 127, 450000 E. in § 239. Ebenso sind in Russland § 130—131 und § 245—249 Widersprüche bis zu 1000 E., z. B. Kijew 69000 E. in § 130, 70000 E. in § 247. Madrid ist in § 115 und 231 auf 375000 E. angegeben, was zu hoch ist für circa 300000 E.

2. Amerika: Rio de Janeiro ist in § 150 und 210 mit 300000 E. zu niedrig für circa 400000 E. angegeben; Boston 178000 E. in § 153, 180000 E. in § 220; Philadelphia 568000 E. in § 154, 562000 E in § 220; New-York 1003300 E. in § 154, 1102000 E. in § 220, wobei ferner zu beachten, dass Jersey-City mit 290000 E. für 29000 E. angegeben ist, und dass selbst mit dieser Aenderung New-York, Brooklyn und Jersey-City nach den einzelnen Zahlenangaben sich auf 1101000 E. berechnen. Chicago 220000 E. in § 156, 109000 E. in § 220.

3. Asien: Peking 1150000 E. in § 140, 2500000 E. in § 170, etwa das Mittel möchte das Richtige sein; Srinagar 40000 E. in § 146, 250000 E. in § 185, wo wieder das erste das Richtige ist; ebenso Agra 10000 in § 146, 125000 in § 185; Madras 428000 E. in § 147, 720000 in § 185; beide Städte sind sehr gesunken. Dagegen Canton 500000 E. in § 140 und 170 zu niedrig für etwa über 1 Mill.

Diese Aufzählung konnte ich bedeutend vermehren, wenn ich alle kleineren Widersprüche berücksichtigen wollte. Abschn. V (Deutschland und Oesterreich) ist dagegen in besserer Uebereinstimmung mit Abschn. II; überall sind hier die Ergebnisse der neuesten Zählung verwerthet, aufser vielleicht bei Düsseldorf, wo 44000 für 63000 E. genannt wird. Um das Buch recht brauchbar zu machen ist vor allem übrigen, das ich oben andeutete, die Beseitigung dieser schroffen Widersprüche erforderlich.

Als Druckfehler erwähne ich noch, dass S. 15 die Bezeichnung

§ 24 fehlt; dass in § 17 der 22. Septbr., in § 23 der 23. Septbr., für das Herbstaequinoctium genannt ist; dass Mainz § 318 mit 5000 für 50000 E. citirt ist.

---

3. Geographie für preufsische Schulen. Mit 11 Karten. Von Dr. Friedrich Brüllow, Lehrer und Erziehungs-Inspector u. s. w. Berlin, Verlag von Julius Springer. 1868. II, 144. Gr. 8.

Vorliegender Leitfaden hat es ganz speciell mit dem geographischen Material zu thun, welches auf einer preufsischen Bürgerschule zu erlernen ist. Um nun den Gebrauch des Buches in einer solchen unter allen Umständen, sie habe nun eine, zwei oder mehr Classen, zu ermöglichen, hat der Herr Verf. den Stoff in jedem Capitel dreifach getheilt, eine Theilung die durch die Ziffern I, II, III und durch den verschiedenen Druck kenntlich gemacht ist. Es soll nun durchgängig das unter I (gröfster Druck) Gesagte in der einklassigen Schule gelehrt werden; in der zweiklassigen tritt das unter II Gegebene, in der mehrklassigen auch das unter III hinzu; doch ist diese Theilung, wie hernach zu erwähnen ist, nicht streng durchgeführt.

Das Buch zerfällt in eine Einleitung, einen Hapttheil und einen Anhang. In dem ersteren ist „aufser der allgemeinen Betrachtung der Erdoberfläche eine Anzahl Definitionen von Begriffen aus der mathematischen und physischen Geographie“ enthalten. Hier fehlt es an guter Ordnung, mehr noch an systematischem Zusammenhang. Zwar hat der Herr Verf. wohl einen Gesichtspunkt, dem er folgt, aber schwerlich ist derselbe glücklich gewählt. Der Verf. will nämlich zuerst das durchgenommen wissen, was man „an der Heimath erläutern“ kann, erst darnach das, was „am Globus zu erläutern“ ist. Unter der ersten Bezeichnung bringt er Erklärungen über Horizont und Himmelsgegenden, über Höhen und Tiefen der Erdoberfläche, über Wasser und Land in Beziehung zu einander, über die Luft und die Erscheinungen in ihr. Das lässt sich aber keineswegs alles so ohne weiteres an der Heimath erläutern. Was zum Beispiel Berg, Gebirge, Schluchten, Vulkane, Gletscher, Längen- und Querthäler, Meerengen, Klippen u.s.w. sind, das möchte die Heimath wohl kaum immer erklären helfen; weniger noch genügt der Anblick der Natur allein, um zu verstehen, dass die Luft unsern Erdkörper umgibt, dazu ist gewiss ein Globus nöthig. Unter seinem zweiten Gesichtspunkt bringt der Herr Verf. zuerst die Erde als Planet, wobei natürlich von ihrer Kugelgestalt die Rede ist; sollte hier nicht gerade „die Heimath“ sehr passend zur Erläuterung sein, wenn man an einzelne Beweise für die Kugelgestalt der Erde, wie z. B. an die kreisförmige Gestalt des Horizonts, an das allmähliche Sichtbarwerden von Gegenständen bei der Annäherung u. s. w. denkt? Auf die Erde als Planet folgt die Vertheilung von Land und Wasser, die Oberfläche der fünf Continente, Natur-

produkte der Erde. Was diese einzelnen Capitel enthalten scheint mir sonst zweckentsprechend und klar; jedoch ist dieser ganze Abschnitt lückenhaft, vor allem hätte unser Planetensystem doch einiger, wenn auch nur kurzer Behandlung bedurft.

Der Haupttheil des Buches handelt über Deutschland und zwar A) über Preufsen weitaus am ausführlichsten; B) über die übrigen Staaten des norddeutschen Bundes; C) über Süddeutschland. Indem der Herr Verf. Preufsen nach seinen Provinzen durchgeht, theilt er den Stoff innerhalb jedes Abschnittes so ein, dass er erst das Allgemeine über Bodenbeschaffenheit, Bewässerung, Producte und Geschichte, dann die politische Eintheilung und die Ortschaften bringt. In dem zweiten Theile ist wieder die Scheidung für die I., II. und III. Stufe gemacht, in dem ersten nicht. Ich sehe nicht ein, weshalb dies nicht der Fall ist; man wird doch auf keinen Fall in einer einklassigen Schule das sehr ausführliche Material, welches über Berge, Flüsse u.s.w. bei jeder Provinz beigebracht ist, erledigen können oder nur wollen. Dass aber jede Schule die eigne Provinz mit ganzer Ausführlichkeit, die übrigen kürzer behandelt, wozu die Eintheilung des Stoffes sehr gut Gelegenheit bietet, das würde auch die beregte Scheidung nicht hindern. Für möglich halte ich sie übrigens unbedingt, die Eintheilung des ganzen Lehrstoffes nach Cursen in andern Lehrbüchern liefert hierfür den Beweis.

Die übrigen Staaten zunächst Deutschlands, dann weiter Europas sind in sehr gedrängter Uebersicht behandelt, die der specielle Zweck des Buches rechtfertigt; diesem entsprechend noch kürzer die aufsereuropäischen Erdtheile. Man kann in alledem mit dem Herrn Verf. übereinstimmen, er hat das Wesentliche überall herauszufinden verstanden.

Eine besondere Zugabe des Buches sind noch elf Karten, je auf einem besonderen Blatt, nicht in den Text gedruckt. Zweck solcher Karten kann doch nur sein der Anschauung zu Hilfe zu kommen, den Atlas nicht zu ersetzen sondern zu erklären. Ihr erstes Erfordernis also ist Uebersichtlichkeit und anschauliche Klarheit. Dem entsprechen diese Karten aber in keiner Weise. Viel zu viel wollen sie geben, statt durch Einfachheit ein Bild zu erzeugen, das sich sofort und leicht dem Gedächtnis einprägt. Uebrigens sind die elf Karten sehr verschieden an Werth. Nr. 1 enthält zwei Planigloben, Nr. 2 Europa, Nr. 3—10 die preufsischen Provinzen, Nr. 11 Mittel-Europa. Zuvörderst würde man bei einem so specifisch preufsischen Buch auch eine Karte von ganz Preufsen erwarten. Ferner erreichen Nr. 1 und 2 wohl ihren Zweck, Nr. 3, 4, 5, 6, 7 und 9 lassen wenigstens noch den Umriss der Provinzen deutlich hervortreten, auf Nr. 8 Sachsen und Nr. 10 Schleswig-Holstein, Hannover, Hessen-Franken wird auch dies nicht erreicht, Nr. 11 aber erscheint geradezu als ein wildes Durcheinander. Auf dieser letzten, wie alle übrigen nur im Format des Buches, stehen

an Zahlen und Buchstaben, die der Herr Verf. statt der Namen wählt, nicht weniger als 448! Unter dieser Unzahl findet sich niemand mehr durch, zumal wenn sie von den Flüssen, den Ländergrenzen, vor allem von den Gebirgen oft bis zur Unkenntlichkeit bedeckt sind. Dass solchen Karten nur die einfache Druckerschwärze zu Gebote steht, während der Atlas sich verschiedener Farben bedient, sollte allein schon zu vorsichtiger Auswahl ermahnen; und doch sind um ein ferneres Beispiel der Ueberfülle zu geben auf der Karte Nr. 10 an 325 Zahlen und Buchstaben, dessgleichen 285 auf Karte Nr. 8 eingetragen, so dass Nr. 3 mit 190 schon bescheiden erscheint! Dass der Herr Verf. solche Bezeichnungen statt der Namen selbst wählt, ist an sich zu billigen, da die Karten dadurch sehr gut der Repetition dienen können; aber nicht zu billigen ist die Art der Ausführung; denn wenn dieselbe Zahl oder derselbe Buchstabe sich auf einer Karte öfter als einmal, nicht nur zwei-, dreimal, sondern sogar bis fünfmal (so der Buchstabe a auf Karte 5) wiederholt, so stiftet das eine unheilbare Verwirrung, und stört die Benutzung der Karten für den Erfahrenen, wie viel mehr bei den unerfahrenen, oft so ungeschickten Schülern. Ferner kann ich nicht billigen, dass die preufsischen Provinzen nicht alle nach demselben Mafsstabe dargestellt sind; dies muss zu täuschenden Vorstellungen über die Gröfsenverhältnisse um so sicherer verführen, da keine Karte des ganzen Staates beigegeben ist. Für so wünschenswerth ich also sonst die Beigabe von Karten erachte (vgl. oben S. 610), so kann ich die vorliegenden nicht billigen. —

Als Druckfehler erwähne ich noch, dass zu Karte 6 die Grenzländer der Provinz auf dem erklärenden Beiblatt mit verkehrten römischen Ziffern bezeichnet sind; ein Versehen ist, dass dieses Beiblatt zu Provinz Rheinland und Westfalen (Karte 9) fehlt.

---

4. Grundriss der Geographie für höhere Lehranstalten von Theodor Dielitz, Professor und Director u. s. w. und Dr. J. E. Heinrichs, Oberlehrer u. s. w. Berlin 1869. Carl Dunckers Verlag (C. Heymons). 8. VIII, 248.

Das Buch zerfällt in drei Hauptabschnitte, I mathematische, II physikalische, III politische Geographie. Die Herren Verf. beginnen nicht, wie üblich mit der Gestalt und der mathematischen Eintheilung der Erde, sondern nach Erklärung von Horizont, Himmelsgegenden, Scheitel-Linie und Kreis gehen sie über auf die mathematische Eintheilung des Himmelsglobus, auf Himmelsaxe, Himmelsäquator, Polhöhe, Aequatorhöhe, Zenithdistanz u. s. w. Es hat indessen dieser Gang etwas Misliches. Diese ganze Eintheilung basirt nicht auf den wirklichen, sondern auf den scheinbaren Verhältnissen von Himmel und Erde, es wird dabei stets die Erde als Mittelpunkt der drehenden Himmelskugel angesetzt. Es kann nicht fehlen, dass dabei wenigstens stillschweigend immer auf

die Erde recurrirt wird, wie sie denn auch stets der Beobachtungspunkt ist, von dem aus allein wir von einem Auf- und Untergehen der Sonne, des Mondes, von Dämmerung u. s. w. sprechen können. Daher will es mir als das Natürlichere erscheinen, wenn zuerst von diesem gewissermafsen festen Punkt gesprochen, seine mathematische Eintheilung erklärt wird, zumal da letztere durch Verlängerung und Erweiterung sich leichter auf den Himmelsglobus übertragen lässt als umgekehrt. Dazu kommt noch zweierlei. Erstens kann man bei Besprechung der Himmelskörper gar nicht consequent in derselben Vorstellung bleiben, die die Erde als Mittelpunkt annimmt; sobald die Herren Verf. auf die Planeten zu sprechen kommen, wird plötzlich von einer Drehung derselben um die Sonne, von ihrer Entfernung von letzterer gesprochen. Ferner aber ist es nöthig, wenn man von all jenen Erscheinungen an der scheinbaren Himmelskugel gesprochen hat, zu gestehen, dass eine solche Kugel gar nicht existirt. Das muss, fürchte ich, die Vorstellung bei dem Lernenden verwirren, auch müssen die Herren Verf., wenn sie nun die Erde besprechen, ihre mathematische Eintheilung in einer Weise angeben, als hätte diese mit der entsprechenden des Himmelsglobus gar keinen Zusammenhang.

Zu diesem principiellen Bedenken kommen nun noch einige sachliche Ausstellungen gegen kleine Mängel und Ungenauigkeiten, die zum Theil aus der beregten Anordnunng des Stoffes hervorgehen. Im § 2 heifst es: „Auf der östlichen Seite des Himmels erhebt sich die Sonne am Morgen über den Horizont;“ correcter wäre wohl: „Die Gegend des Himmels, in der die Sonne über dem Horizont erscheint, heifst Osten oder Morgen.“ Nach der Erklärung von Horizont, Himmelsgegenden, Scheitelkreis im § 2 beginnt § 3: „Die Sterne behalten zwar ihren Standpunkt zu einander bei, verändern aber ihre Stellung zum Horizonte beständig.“ Da erscheinen ohne jeden Zusammenhang mit dem vorigen und ohne Erklärung plötzlich die Sterne und zwar in mindestens ungenauer Fassung, da die citirte Bemerkung doch nur von den Fixsternen gelten kann. Aber die Unterscheidung von Fixsternen, Planeten und Kometen folgt erst in § 13—16. So ist weiter in § 6, 1 von Parallelkreisen die Rede, ohne dass vorher oder hier eine Erklärung darüber steht, was Parallelkreise sind. Was in § 10 von der Ekliptik gesagt ist, scheint mir darum nicht ganz glücklich, weil dieselbe ohne jede Beziehung auf die Erde, also eigentlich ungenau erklärt ist; freilich, nach der Anordnung des Stoffes konnte hier von der Erdbahn gar nicht geredet werden. § 11—12 haben es mit der Bewegung des Mondes zu thun; aber wer und was der Mond ist, folgt erst viel später. Auf die Erde, ihre Gestalt, ihre Bewegung wird erst im § 18 übergegangen. Im § 21, 2 heifst es nun: „Aus dieser Rotation der Erde erklärt sich die scheinbare Bewegung der Fixsterne und die scheinbare tägliche Bewegung der Sonne von O. nach W.; sie erklärt aber auch den täglichen Wechsel von Tag

und Nacht." Hier fehlt es nun ganz an der zum wahren Verständnis nöthigen Ausführung, die sich in der That ohne vielfache Wiederholung des Früheren gar nicht geben liefs; und doch werden so die Folgen der Erdrotation keinem Schüler klar werden. Was dieser ganze Abschnitt sonst noch (§ 22—34) enthält, ist klar und angemessen dargestellt. Dagegen wird es auffallen, dass der mathematischen Geographie überhaupt eine so ausführliche Darstellung gewidmet wird, die vieles enthält, was auf den Schulen meist erst im Anschluss an die sphärische Trigonometrie vorgetragen wird; es findet seine Erklärung wohl in dem Umstande, dass das Buch speciell auch für Cadettenanstalten bestimmt ist.

Ebenfalls sehr ausführlich ist die physikalische Geographie gehalten, die in drei Abschnitten als Hydrographie, Atmosphärologie und Geologie behandelt wird; Pflanzen- und Thierkunde schliefst sich in allgemeinsten Umrissen an die Atmosphärologie an, während das Speciellere darüber bei den einzelnen Erdtheilen, bez. in Europa bei den einzelnen Ländern folgt. Wenn die Uebersicht über die Vertheilung von Land und Wasser auch erst bei der politischen Geographie vorgeführt wird, so scheint das etwas seltsam, weil dies doch kaum zu den politischen Verhältnissen gerechnet werden kann. Im einzelnen möchte ich den Unterschied zwischen periodischen und intermittirenden Quellen (§ 37, 2) klarer und genauer gefasst sehen. Gradezu falsch aber ist, wenn es in § 51, 1 heifst: „Die Quecksilbersäule erreicht, wenn ihr Gewicht und das Gewicht der drückenden Luft mit einander im Gleichgewicht stehen, eine Höhe von 28 Pariser Zoll." Vielmehr stehen beide Gewichte stets im Gleichgewichte, mit einziger Ausnahme der kurzen Momente, in welchen die Quecksilbersäule in auf- oder absteigender Bewegung ist, eine Bewegung die eben dazu dient, das Quecksilber und den Luftdruck wieder ins Gleichgewicht zu bringen. Die 28″ aber drücken nur die dem normalen Luftdruck entsprechende Höhe des Barometerstandes in unserer Gegend aus, nicht einmal am Niveau des Meeres, wo der mittlere Barometerstand 337, 8‴ ist. Ferner besprechen die Herren Verf. im § 58 und 59 die Veränderungen der Erdoberfläche und die Entstehung der Erdrinde; dabei betonen sie aber wohl zu sehr die gewaltsame Thätigkeit vulkanischer Kräfte, sie stellen sich dabei ganz auf den Standpunkt, den der so verdienstvolle Klöden in seinem Handbuch der Erdkunde, B. 1, einnimmt, indem er der Autorität Leopolds von Buch folgt. Hier wäre es wohl am Orte gewesen die Ergebnisse neuerer Forschung, besonders die epochemachenden Theorien Lyells zu berücksichtigen. Am wenigsten möchte ich den Schluss § 59, 5 billigen, wo von dem Diluvium, als „einer gewaltigen, von den Polen ausgehenden Flut", und von dem Alluvium, „der Periode ruhiger Vollendung" die Rede ist; besonders der letzte Ausdruck charakterisirt wohl, erklärt aber durchaus nichts. Von einer Vollendung zu sprechen sind wir überhaupt gar nicht berechtigt.

Im dritten Abschnitt des Buches, der die politische Geographie behandelt, ist überall der Gesichtspunkt verfolgt das räumlich Zusammengehörige auch zusammen zu lassen, um so von dem einzelnen Erdtheil, bez. in Europa von dem einzelnen Lande ein möglichst anschauliches Bild zu geben. Ich halte diesen Abschnitt für den gelungensten, der wenigstens nirgends an einer gewissen Unklarheit der Darstellung, wie hin und wieder der erste und zweite leidet. Gleichwohl kann ich nicht billigen, dass Zahlenangaben und statistische Notizen „auf das unumgänglich nothwendige Minimum zurückgeführt" sind; ich halte sie wenigstens als Mittel der Vergleichung und dadurch der Anschaulichkeit, wie oben bemerkt, in weit ausgedehnterem Maſse für nöthig. Es ist zu wenig, wenn von 57 Städten in Italien nur Neapel, Venedig und Monaco mit der Einwohnerzahl angegeben sind; wenn in Groſsbritannien unter 32 Städten nur 5, in Oesterreich unter 81 nur Wien, Prag und Pesth, in ganz Amerika nur Boston, New-York, Philadelphia, Rio de Janeiro, in Afrika keine genannt sind. Ein Irrthum ist, wenn § 108, 2 und 7 noch die Sahara als Tiefland aufgeführt wird, zumal da an letzterer Stelle zugleich steht: „Die Sahara erhebt sich über den Meeresspiegel um ein bedeutendes." Entschieden misbilligen muss ich, dass das Buch, obwohl 1869 erschienen, doch nirgends die Zählungsergebnisse der neuesten Zeit berücksichtigt. Nur einige Beispiele: In Asien Shangai mit 1½ Mill. statt 500000 E., Delhi 300000 statt 160,000 E., Patna 284000 statt 312000 E., Bombay 750000 statt 817000 E., Madras 700000 statt 428000 E. In Amerika New-York mit über 800000 statt 1,100000 E., Rio de Janeiro mit 300000 statt 400000 E. In Europa Madrid mit 280000 statt 298000 E., Liverpool 440000 statt 492000 E., Glasgow fast 400000 statt 441000 E., Toulouse 113000 statt 130000 E., Königsberg 95000 statt 106000 E., Danzig 82800 statt 90000 E., Berlin mit 632800 statt 702000 E., Frankfurt a. O. 37000 statt 41000 E., Breslau 165000 statt 172000 E., Magdeburg 98000 statt 104000 E., Düsseldorf 41300 statt 63000 E., Elberfeld-Barmen 106000 statt 130000 E., Stuttgart 70000 statt 76000 E. Wie leicht zu ermessen muss demnach die Einwohnerzahl der Länder groſsentheils ungenau sein. Es ist dringend zu wünschen, dass diesem Mangel, der den Lehrer fortwährend zwingt das Buch des Irrthums zu zeihen und zu corrigiren, abgeholfen werde.

---

5. **Lehrbuch der Geographie für höhere Unterrichtsanstalten** von Prof. Dr. H. A. Daniel, Inspector adjunctus u. s. w. 22. verbesserte Auflage. Halle, Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses 1869. VIII, 494 S. 15 Sgr.

Das vorliegende Buch ist ein durch langen Gebrauch so sehr bewährtes, dass zu einer ausführlichen Kritik kaum Anlass ist. Es genügt angezeigt zu haben, dass dasselbe abermals in neuer,

verbesserter Auflage erschienen ist. Auch die angebrachten Verbesserungen erstrecken sich nicht so weit, dass sie das Buch irgendwie umgestaltet hätten und dadurch die Kritik herausforderten. Doch mögen einige Bemerkungen theils principieller, theils specieller Art gestattet sein. Im Verhältnis zur statistisch-politischen Geographie scheint die mathematische und physische nicht ausführlich genug behandelt zu sein. Das tritt nicht nur bei der Betrachtung der Erde im Allgemeinen, sondern auch bei der der Länder im Einzelnen hervor. Für nothwendig halte ich eine genauere Ausführung über die Meeresströmungen, vor allem aber eine ausführlichere Behandlung der die Erde umgebenden Lufthülle, da diese nur ganz nebenher angedeutet ist, dabei also ihre Strömungen, die Wärme- und Feuchtigkeitsverhältnisse. Wünschenswerth würde mir auch eine mehr ins Einzelne gehende Behandlung der Pflanzen- und Thiergeographie erscheinen, mehr bei der allgemeinen Betrachtung der Erde, als bei der speciellen der Erdtheile und Länder, da sie an letzterer Stelle durchaus nicht vernachlässigt sind.

Eine andere principielle Bemerkung veranlasst des Herrn Verfassers Art, einzelne Fragen meist repetitorischer Art in den Text einzustreuen, wie z. B. „Unter den Polarkreisen dauert der längste Tag und die längste Nacht wie lange?“ oder „Und wo auf dem Festlande?“ oder „Von welcher Seite?“ oder das öfter eingestreute „Warum?“ und „Beispiele!“ Die Lesbarkeit und gefällige Form des Buches wird dadurch geschädigt, für die Methodik des Unterrichts wenig oder nichts gewonnen. Für den Schüler ist es mehr störend als anreizend, für den Lehrer ein entschiedenes Mistrauensvotum. In der That kann weder dieser noch jener aus der Beantwortung dieser verhältnismäfsig doch nur sehr wenig zahlreichen, ganz zerstreuten Fragen einen wirklichen Nutzen haben. Auch darf dem Lehrer wohl zugetraut werden, dass er es weder an repetitorischen Fragen fehlen lassen noch versäumen wird, den Schüler an passenden Stellen die letzten Consequenzen durch eignes Nachdenken finden zu lassen.

Ferner möchte ich ein paar Wünsche speciellerer Art aussprechen. Was zunächst die Behandlung der Bewässerungsverhältnisse der Erdtheile und Länder anbetrifft, so scheint diese mir hinter der Sorgfalt, mit der die Orographie durchgenommen wird, allzusehr zurückzustehen. Es trifft das besonders Asien, Afrika, Australien, weniger Amerika, obwohl auch hier mit einem „u. s. w.“ zuweilen die speciellere Behandlung abgelehnt wird, am wenigsten Europa. Jedoch auch hier wird es nicht selten dem Schüler überlassen, sich das meiste auf der Karte zusammenzusuchen, wie z. B. beim Tajo, wo es heisst: „Quelle? Zuflüsse rechts, woher? links, woher?“ Ebenso beim Ebro; bei Frankreich heifst es: „Lot und Tarn eilen zur? die Dordogne geht zur?“ und anderes derart. Nur bei Deutschland ist der Hydrographie grofse Sorgfalt gewidmet. Ein Bedenken andrer Art ist, dass die Alpen nicht im Zusammen-

hange behandelt sind, sondern getrennt, theils bei Italien, theils bei Deutschland, gewiss zum Nachtheile der Uebersichtlichkeit. Ganz im Gegensatz dazu ist Mittel-Europa nach politischen Rücksichten zerrissen, Buch III., Cap. II. behandelt davon nur das Donau-Tiefland und Frankreich, erst im IV. Buch folgt Deutschland und das übrige Oestreich, soweit es nicht zum Donau-Tiefland gehört. Consequentere Durchführung des einen oder andern Princips würde ich hier für richtiger halten. So würde ich endlich noch sehr wünschen, dass zu den einzelnen Staaten ihre auswärtigen Besitzungen hinzugefügt werden. Nur so wird das Bild von der politischen Gröfse eines Staates vollständig, ich erinnere an Russland, England, Holland u. a. Es würde ja genügen, nur die Namen der betreffenden Besitzungen zu citiren und dabei auf die Stellen zu verweisen, wo sie nach ihrer natürlichen Zugehörigkeit speciell behandelt sind. Alles dies kann jedoch den längst erwiesenen Werth des Buches nicht wesentlich vermindern, der durch die klare Anordnung und angemessene Behandlung des Stoffes begründet ist.

---

6. Leitfaden für den Unterricht in der Geographie von Prof. Dr. H. A. Daniel, Inspector adjunctus u. s. w. 43. unveränderte Auflage. Halle, Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses. 1868. 174 S. 10 Sgr.

Der Kritik, die die Zahl dieser neuen Auflage schon allein übt, habe ich kaum etwas hinzuzufügen. Das Buch ist im ganzen ein Auszug aus dem gröfseren Lehrbuch, nur auf die unteren und mittleren Klassen eines Gymnasiums oder auf eine Bürgerschule berechnet; in diesem Sinne ist ihm noch eine „kurze Uebersicht der fünf Erdtheile“ eingefügt, die völlig ausreichendes Material etwa für eine Sexta enthält. Bemerken will ich nur noch, dass der Herr Verf. in diesem Buche das Princip, Fragen oder Aufgaben einzuflechten, systematischer ausgebildet hat. Nicht sowohl in den Text eingeschobene Fragen, die ich überall für mehr störend als nützlich halte, sind es hier, sondern ganze Sammlungen derselben am Schluss gröfserer Abschnitte. So werden sie durch ihre Menge zwar brauchbarer; da sie aber weitaus noch nicht die Summe dessen geben, was gefragt werden muss und kann, so ist ihr Werth doch immer nur ein zweifelhafter. Das Material, das in 35 Paragraphen der allgemeinen Einleitung gegeben ist, kann noch lange nicht als von Seiten des Schülers sicher gewusst angesehen werden, wenn er die am Schluss aufgestellten 31 Fragen richtig beantworten kann. Dazu gehört unendlich viel mehr Repetition, als in diesen wenigen Fragen liegt. Oder sollen dieselben eine Anleitung für den Lehrer sein, wie er fragen soll? Ich denke besser von unserem Stande, als dass ich dies annehmen könnte. Das Richtige scheint mir in der einfachen Mittheilung des Stoffes zu liegen; mag man sich an anderem Orte über die Methode der Verarbeitung desselben streitend einigen.

(Schluss im nächsten Heft.)

DRITTE ABTHEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, AUSZÜGE AUS ZEITSCHRIFTEN.

Das Loosdorfer Gymnasium.
Aus dem Schulleben Oesterreichs im XVI. Jahrhunderte.

Das Bild, welches die nachfolgenden Zeilen von dem Schulleben Oesterreichs im XVI. Jahrhundert geben sollen, wird, wie ich hoffe, schon um seiner selbst willen nicht ohne Interesse sein; der eigentliche und leicht ersichtliche Zweck der Darstellung ist aber, einen gang und geben, wenn auch nicht gerade ausgesprochenen, doch aber im stillen zu Grunde liegenden Irrthum zu berichtigen. Wenn man hier in Oesterreich oder außerhalb von der Geschichte des österreichischen Schulwesens, und insbesondere von der der Gymnasien spricht, so hat man gewöhnlich nur die in den letzten zwanzig Jahren erfolgten Reformen, im besten Falle die Bestrebungen van Swieten's und Hess im Sinne und ist überzeugt, dass hinter diese Zeit zurück in Oesterreich der Clerus und die Orden im ausschließlichen Besitze der Schule gewesen seien, und dieselbe nach ihren Jahrhunderte alten Regeln und Ueberlieferungen verwaltet haben, deren Werth durch die Endresultate, zu denen man gelangte, genügend gekennzeichnet sei. Dass diese Vorstellung in dieser ihrer Allgemeinheit falsch ist, wird der folgende Aufsatz, zu dem mich der glückliche Fund der Loosdorfer Schulordnung bestimmte, zur Genüge darthun.

Die weite Verbreitung, welche die Reformation in Oesterreich fand, ist heute eine bekannte Thatsache, doch unbekannt ist es noch, dass sie auch Oesterreich ihre segensreichste Wirkung, die völlige Reform des ganzen Schulwesens zu bringen versprach.

Bietet der einzelne Fall, den ich hier schildere, auch keinen Ueberblick über die Verbreitung dieser Schulbewegung in Oesterreich, über ihre Art und die enge Verwandtschaft mit den gleichen Bestrebungen im Norden und Westen Deutschlands gibt er die verständlichste und umfassendste Kunde.

Es ist die Zeit Maximilians II.

Man weifs, wie unter diesem Kaiser, — den man freilich gerade in seinem Verhältnisse zu den verschiedenen Confessionen von argen Schwankungen nicht frei wird sprechen können — der Protestantismus in Oesterreich in rasche und tiefeingreifende Aufnahme kam. So zwar, dass noch in den ersten

Jahren der Regierung Rudolfs II. diese Richtung als eine vordringende erscheint. In jenen Tagen ist es, dass die Wiener eine evangelische Schule gründen; aber auch auf dem Land beginnt ein gewaltiges Streben nach Kirchenreform und Schulenerrichtung sich Bahn zu brechen. — Nicht ferne von dem Benedictinerkloster Melk fand der Protestantismus eine sorgsame Pflege. Zwei Stunden von Melk in dem reizenden Zelking safsen auf der damals stattlichen Burg die treuesten Förderer der evangelischen Lehre, eine Stunde von der Abtei auf dem uralten noch erhaltenen Schlosse Schallaburg herrschten die Herren von Losenstein. Mächtige Besitzer, den Habsburgern getreu — ein Losenstein kämpft als kaiserlicher Hauptmann in der Pavierschlacht — mit allem Eifer aber dem Protestantismus ergeben. Ihnen gehörte u. a. ein nahe belegener Markt, Loosdorf genannt, damals ein bedeutender Ort, schön und wohlgebaut, wohlhabend, sammt einer schönen und mit vielen Epitaphiis gezierten Kirche, wie ein Tourist jener Zeit rühmt. In diesem Orte wollte Herr Christoph von Schallaburg, kön. kais. Maj. Hofrath und Hatschierhauptmann, eine protestantische Kirche und Schule gründen (die Kirch von Loosdorf nach der Schrift und Augsburgischen Confession von Bäpstischen Abgöttereien und bräuchen, christlich zu reformieren und zu reinigen . .), jedoch starb er vor Ausführung dieses Plans. Sein Werk aber vollführte der Sohn Hans Wilhelm von Losenstein in solcher Weise, dass namentlich das Collegiatgebäude für die Landschaftsschule schon damals gerühmt ward. Aber nicht genug damit, auf seinen Antrieb erschien auch eine Schulordnung für Loosdorf, die zu Augsburg bei Valentin Schoenigk ad portam S. M. Virginis 1574 gedruckt ward. Diese Ordnung, voll von interessanten Aufschlüssen und pädagogisch noch jetzt trefflichen Vorschriften, kam mir durch Zufall in die Hände und bildet die Grundlage des vorliegenden Aufsatzes.

Betrachten wir vor allem die „Vorrede an den christlichen Leser!" Da wird denn auf die hohe Bedeutung der Schulen hingewiesen, die schon Constantin und Karl der Grofse anerkannt hätten. Die Sorge der Obrigkeit solle es sein, nicht blofs schöne Städte, feste Schlösser und stattliche Rathhäuser zu bauen, sondern auch Kirchen und Schulen, die Kinder zum Schulbesuch zu verhalten und nicht, wie Luther schreibt, eitel Fressling und Sewferkel, die allein nach dem Futter trachten, aufziehen.[1]) Auch aus dem sehr praktischen Grunde wird die Nothwendigkeit des Unterrichtes ersichtlich gemacht, dass ja Kaiser, Könige, Herren, Städte und Länder Kanzler, Räthe, Secretäre, Schreiber, Amtsleute, Pfleger, Schosser, Bürgermeister, Richter und Schöppen halten müssen und sei kein Schloss noch Dorf so klein, dass es eines Schreibers entbehren könnte. Factoren und Schaffner könne man auch nirgends hergewinnen, als aus den Schulen und zwar aus wohlbestellten christlichen Schulen, und überhaupt seien wahrer Gottesdienst, gute Polizei und Kirchenordnung unmöglich ohne christliche Schulen und Kinderzucht.[2]) Deshalb sei

[1]) Man vergleiche Luther an die Rathsherren u. s. w.: Nun liegt einer Stadt Gedeihen nicht allein darin, dass man grofse Schätze sammle, feste Mauern, schoene Häuser, viel Büchsen und Harnischzeuge, ja wo dess viel ist und tolle Narrn drüber kommen, ist so viel desto ärger und desto gröfserer Schade derselben Stadt, sondern das ist einer Stadt bestes und allerreichstes Gedeihen, Heil und Kraft, dass so vil feiner gelehrter vernünftiger, ehrbarer wohlgezogener Bürger hat . . . . daher gründe man Schulen.

[2]) Soll die christliche Kirche wieder aufkommen, so muss der Anfang gemacht werden mit rechter Unterweisung der Kinder. Luther.

denn auch diese Schule gegründet worden. Aber die beste Schule brauche eine Ordnung als Damm gegen die Präceptorwillkür. Sehr richtig bemerkt der Verf. der Schulordnung, dass manche Lehrer wie böse Köche mehr kochen als den Gästen wohl schmecket und gesund und heilsam ist, so dass dann eintritt, was Seneca sagt: *Necessaria ignoramus quia non necessaria discimus.* Das soll denn die Ordnung verhüten und fest soll an ihr gehalten werden. Aber trotz dieses conservativen Satzes tritt doch echtreformatorisch die Anerkenntnis der Fortbildungsfähigkeit und Bedürftigkeit dieser Verfassung hervor, und zwar wird dem Landesherrn gestattet, „nach Nothdurft" eine Abänderung daran vorzunehmen. Verf. rechnet auf die Unterstützung der frommen Loosdorfer zum mindesten durch das Gebet, auf dass auch in genannter Schule dem lieben Gott aus dem Munde der jungen Kinder ... zur Vertilgung seiner Feinde und der Rachgierigen eine Macht zugerichtet und junge Leute zum Werke christlicher Aemter bereitet werden.

Soweit die Vorrede! Hierauf fragt sich der Verf. worin das Amt eines treuen Praeceptors und Schulmeisters bestehe. In der Beantwortung dieser Frage richtet er sich gegen die landläufige Ansicht, als ob es ein gar geringes, leichtes und schlechtes Kinderwerk sei, die Kinder lesen, schreiben und decliniren zu lehren. Ihm scheint die Beschäftigung nicht gering, durch die es einzig möglich wird zum reinen Worte Gottes in der Schrift gelangen und überhaupt auch die weltlichen Geschäfte verwalten zu können.[1] Aus der Anerkenntnis der ungemeinen Wichtigkeit und Verantwortlichkeit ergibt sich für den gewissenhaften Schulmeister die Pflicht, sein Amt hochzuhalten und täglich zu überlegen, wie er es am besten zu verwalten im Stande sei, täglich solle er es in wahrer Gottesfurcht, mit Ernst und Fleifs betrachten. Dies Amt aber bestehe in folgenden Punkten:

1. In vera pietate cordis et vitae.
2. In scientia utilis et necessariae doctrinae.
3. In prudentia seu modo informandi et gubernandi ingenia et studia puerorum.
4. In philoponia vel sedulitate.[2]

Hinsichtlich 1) wird ein orthodoxer und sittlicher Wandel gefordert, auch der gelehrteste Praeceptor taugt nichts, wenn er böses Beispiel gibt, rechtschaffene Eltern sollen ihre Kinder niemals zu einem unsittlichen Schulmeister geben. Was des Lehrers Kenntnis anbelangt, so fordert der Verf. der Ordnung sehr viel, er soll Latein, Griechisch und „wolt Gott auch die hebräische Sprach" (man glaubt hier Luthern zu hören), dazu noch Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Musik, Arithmetik, Astronomie, Geometrie, Physik, Ethik, Geschichte und Poesie (!) verstehen. Mit den Kenntnissen, die der Präceptor mitbringt, ist man aber nicht zufrieden, der Schulmeister, der nicht fortstudirt und sich — wie wir sagen würden — nicht im Laufenden erhält, seine Kenntnisse nicht fort und fort vermehrt, taugt nichts. Aber auch das, dass er den Umfang seiner Kenntnisse vermehrt, genügt nicht, sondern nur gründliche Verarbeitung derselben, kurz ge-

[1]) Gehœren sonderliche Leut' dazu, die Kinder wohl und recht lehren und ziehen sollen ...... Einen fleifsigen frommen Schulmeister kann man nimmermehr genug lonen und mit keinem Geld bezahlen. Noch ists bei uns so schändlich veracht, als sei es gar nichts ...... Ich wolt kein amt lieber haben, als Kinder lehren. Luther.

[2]) Erinnert an Melanchthon.

sagt: Der gute Schulmeister muss alles aus dem Grund wissen, er muss unendlich höher stehen, als die, denen er vorträgt. Ist sein Wissen nicht ordentlich gegründet, so kann er nach dem Spruche *quodque parum novit, nemo docere potest* nichts rechtes lehren. Ein Ignorant erscheint dem Verf. nicht als Präceptor sondern als Deceptor [1]) „wie sich solche schulen und ehrliche Ingenia zu leren und zu regieren unterstehen und selbs grobe ungeschickte Esel seind und für ir eigen Person von oberzelter Sprachen und Künsten nichts gründlichs noch fruchtbarliches gelernet oder noch zu lernen begeren und mit iren bachantischen Leren die armen jungen Knaben der ganzen Christenheit zu Schaden, merklich plagen, versaumen, aufhalten und umbfüren."

Sehr interessant ist, was der Verf. bezüglich des dritten Punktes äufsert. Energisch erklärt er sich gegen die herrschende Praktik, alle Schüler nach der Schablone zu instruiren. Er berücksichtigt bereits die Individualität und verlangt von dem Lehrer, dass er seine Institution und Disciplin nach Alter, Talent, Natur und Geschicklichkeit seiner Schüler ordentlich und weislich einrichte. Ist Strafe nöthig, so soll er väterlichen Ernst, Sanftmuth und Unterschied in der Bestrafung zu gebrauchen wissen. Der Lehrer soll aber seine Methode stets kritisiren und allfällige Gebrechen zu ergründen trachten. Auch hier also Fortentwickelung, nicht starrer Stillstand und Schlendrian! — Aber trotz alledem, dass der Lehrer gelehrt, pädagogisch gebildet und gottesfürchtig ist, wird es immer fehlen, wenn ihm nicht die rechte Technik und der unverdrossenste treueste Fleifs zu Gebote stehen. Unaufhörlich muss er mahnen, lehren, repetiren, üben, kurz oft wiederholen. Wo das nicht geschieht, ist in acht Tagen wohl so viel vergessen, als man in acht Wochen gelernt. (Folgen Citate von Epictet, Menander und Paulus Ap.)

Halten wir hier einen Augenblick stille und betrachten wir die Quellen des Verf., so erscheinen als solche vornehmlich die Schriften Luthers, besonders dessen Schrift an die Rathsherren aller Städte Deutschlands, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen. (Anno 1524.) Hie und da scheint auch Melanchthon benutzt worden zu sein. — Die Grundsätze aber, die sich in dieser Ordnung aussprechen, sind wohl danach angethan, unser Erstaunen und unsere volle Billigung zu gewinnen. Es ist doch nichts kleines, wenn uns damals schon Forderungen an den Lehrer begegnen, die heute noch hie und da blofs fromme Wünsche sind. Die Erkenntnis der Nothwendigkeit einer Schulordnung, der Bedeutung des Lehrstandes, die strenge Anforderung an den moralischen Charakter, das Wissen, die Methode und den Fleifs des Lehrers sind derart, dass sie wohl in jeder modernen Pädagogik stehen könnten. Ganz verschieden von unseren Organisationen muthet uns freilich die Classeneintheilung an, die eine Nachahmung der lutherischen Eintheilung in „Haufen" ist. Wir gehen zur Betrachtung derselben über. — Das Loosdorfer Gymnasium ist ein fünfclassiges, wovon vier Classen sogleich in's Leben traten.

In der ersten Classe befinden sich die Alphabetarii, die lesen und schreiben lernen, [2]) sie haben Luthers kleinen Katechismus als Lehrbuch, als Lese-

---

[1]) Ein ähnliches Wortspiel macht Luther, wenn er das Wort Schulmeister in Stockmeister verkehrt.

[2]) Der erste Haufe sind die Kinder, die lesen lernen. Luther.

buch ein für Loosdorf gedrucktes ABC.[1]) Die Methode des Unterrichtes beim Lesen und Schreiben ist folgende: Alle Tage oder in zwei und drei Tagen lernen die Schüler nur einen Buchstaben, der auf eine schwarze oder grüne Tafel vom Lehrer mit Kreide geschrieben, von den Knaben aber in ihren Heften nachgemalt wird, so lange, bis ihn alle kennen.[2]) Der Verf. hält viel auf diese Methode, er sagt: Ein redbar Kind von vier bis sechs Jahren kann auf diese Art in wenig Wochen oder Monden alle Buchstaben lesen schreiben, das sonst kaum in einem oder drei Jahren geschieht, und es kommt den Kindern auch darum desto leichter ein, weil sie ohnedem gerne malen und schreiben. Ein Tag ist der allgemeinen Wiederholung und Gedächtnisübung gewidmet. Wahrhaft trefflich aber ist der Vorschlag, die Kinder nie länger als höchstens vier Stunden täglich zu beschäftigen. Sonderbar freilich klingt es, wenn zur Belohnung ihres Fleifses manchen Schülern erlaubt wird, bisweilen vor den anderen nach Hause gehen zu dürfen.[3]) Den Lehrstoff entnehmen die Lehrer natürlich dem unvermeidlichen Donat, an dem Declination und Conjugation geübt werden. Im 2. Jahre erhalten die Knaben bereits eine Vorstellung von Commentaren, denn der kleine Katechismus wird sammt der Auslegung gelehrt. Ich übergehe die genaue Stundeneintheilung und erwähne nur, dass in diesem Jahre namentlich für die Copia verborum so wie für die Ansammlung einer grofsen Anzahl von Sentenzen und Sprichwörtern gesorgt wird.[4]) Man lernt diese aus dem Cato, Erasmus, Sirach, Salomon und Cicero. Die Knaben erhalten kleine Dicta wie z. B. *Deum time*, *in vino veritas* und haben solche Sätze auswendig zu lernen. Daneben werden wohl auch deutsche Psalmen und Musik gelehrt. Man pflegt Uebungen im Lateinschreiben und glaubt, indem man fortwährend „Vocabula aus der Nomenclatura Martini Mylii" auswendiglernen lässt, den Schülern das Fundament latinae eloquentiae gelegt zu haben. Ist einmal fertige Formenkenntnis erzielt, dann lernen die Schüler allgemach die „Regulas generales aus dem Compendium Grammaticae Medleri."[5]) Von den Schülern, die in die dritte[6]) Classe eintreten, wird verlangt, dass sie den Katechismus mit Auslegung, einige hundert Vocabeln und „feine" lateinische Sprüche kennen und fertig zu decliniren und conjugiren verstehen. Dem Unterrichte in der Religionslehre wird nun ein neues Werk, das Corpus doctrinae von Matthäus Judex zu Grunde gelegt. In diesem Jahre wird zum Studium der Syntax geschritten, die ganze Grammatik dreimal wiederholt und ihre Regeln aus den Autoren durch Belegstellen erwiesen. Schon hier beginnt man mit dem Abgott damaliger Schulmeister, mit Cicero, dessen ausgewählte Briefe man nach der Ausgabe Sturms liest.[7]) Auf schöne Phrasen und Vocabeln richtet man die Arbeit. Auch aus Ciceros Briefen lernt man die „feinen

---

[1]) Sturm lehrte in der X. Classe Lesen, Schreiben und den deutschen Katechismus.

[2]) Aehnliches in Luthers Unterricht der Visitatoren 1538.

[3]) 3—4 ganze Stunden nach einander für so zarte Kinder schafft wenig Nutzen und ist ihnen sehr beschwerlich und verdriefslich und ihrer Leibesgesundheit nicht am zuträglichsten und giebt die Erfahrung ein, dass man mit Lust und Lieb in einer Stunde so vil lernet und ausrichtet als sonst in den 3—6 mit Zwang und Unlust geschicht.

[4]) Das Sentenzauswendiglernen schreibt auch Luther Visitatio vor, bei Sturm erscheint es in der IV. Classe.

[5]) Aehnliches in der württembergschen Schulordnung von 1559.

[6]) Die schwierigste Classe, die Forderungen, die hier gestellt werden, stellt Sturm für seine VIII. Classe.

[7]) Selectiores Epp. Ciceronis, auch in der württembergschen Ordnung von 1559.

Sprüche" auswendig, nicht die ganzen Briefe, wie es vielleicht hie und da geschehen sein mag. Ein Tag ist den „Bucolica Vergils" gewidmet, [1]) Samstag wird das griechische Evangelium gelesen. Arithmetik wird nach einem kurzen deutschen Rechenbüchlein, Prosodie nach Melanchthon oder Fabricius, [2]) Griechisch nach dem einzig zulässigen kleinen kurzen Strafsburgschen „Compendium Gram. gr. l. I. pars educationis puerilis" gelehrt. Auch hier beim griechischen Unterrichte wird gleich nach dem Paradigma der ersten Declination ein „fein kurz „Apophthegma graecum" von 3, 6 und mehr Wörtern gelernt." [3]) Zuerst mache man sich auch hier an das Einfache, dann erst wende man sich zu den formae contractae und den Verba auf $\mu\iota$. [4]) Wenn nun gleich als Ideal auch hier das Ideal der Zeit, die Verbesserung der Diction durch Cicerolectüre und Ciceronachäffung erscheint, so finden wir doch schon die Lectüre unbekannter Stellen als ein Hilfsmittel angewendet, um dem Lehrer die volle Ueberzeugung der Leistungsfähigkeit seiner Schüler zu geben. Sehr erfreulich aber ist es, dass in dieser Classe auch der deutschen Stilistik eine Stelle eingeräumt wird, wovon noch am Schlusse ein weiteres. — Der musikalische Unterricht fehlt weder dieser noch einer anderen Classe.

Als philologische Lehrbücher der vierten Classe sind die grofse lateinische Grammatik Melanchthons und der zweite Theil der griechischen Grammatik eingeführt. Gelesen werden Selectae epistolae Ciceronis ad familiares, de officiis, de amicitia, de senectute. [5]) Allein es fehlt nicht an Wiederholung des Früheren hinsichtlich des Gebrauches der besten lateinischen Vocabeln, Syntax und Orthographie, Formen und Phrasen des lateinischen Gespräches; der Klarheit des ciceronianischen Stils soll natürlich nachgeeifert werden. [6]) Der griechische Unterricht knüpft an den kleinen Katechismus an [7]), griechische Evangelien werden interpretirt oder eine kurze Epistel Pauli mit Berücksichtigung der Grammatik und der Hauptsprüche des Christenthums. So lernen die Schüler dann wenigstens den Text des neuen Testaments, welchen leider sehr viele vermeintlich gelehrte Pfarrherren und Prediger ihr Lebenlang nicht ansehen. — Als Autor finden wir merkwürdiger Weise Hesiod [8]). In dieser Classe wird dann auch schon Dialektik und Rhetorik (diese nach Nicolaus Losius) gelehrt, auch nach Medler, beide nur Auszüge aus Melanchthon. [9]) Der Lehrer erhält hierbei die Vorschrift, alles kleinweis beizubringen, nicht auf einmal alles zu wollen. Sehr human und praktisch ist der Grundsatz der Schule, dass denen, die von anderen Schulen kommen, ihr Buch zugestanden werden solle. [10])

---

[1]) Vergil und Cicero schlägt auch Luther (l. c.) vor, auch Metrik und Syntax. Bucolica bei Sturm in der V. Classe.

[2]) Bei Sturm in der V. Classe.

[3]) Sturm macht in der VI. Classe mit dem Griechischen den Anfang.

[4]) Auch die Gnomiker werden gelesen.

[5]) Ganz so im württembergischen Entwurfe für die IV. Classe.

[6]) „Namentlich aber soll diese Classis Nomenclaturam Mylii auf ein Negelein per omnes locos auswendig wissen", ebenso den Nomenclator Hadriani Iunii oder dessen Epitome von Adam Syber.

[7]) Vielleicht der von Brentius, der auch in der württembergschen IV. Classe war.

[8]) Auch die Carmina Pythagorae, Phocylidis, or. Isocratis ad Demonicum.

[9]) Bei Sturm in der II. Classe.

[10]) Die verschiedenen Grammatiken sind ein Uebel, das auch Frischlin beklagt. Straufs Leben N. Frischlin. 261.

Die Schüler der vierten Classe lesen zugleich mit den Tertianern Vergils Bucolica, dann die Aeneide, Horaz,[1]) Prudenz und das Psalterium Georgii Buchanani, Fabricii Poemata sacra, das IV. Buch der Rudimenta Cosmographicorum Joh. Honteri propter variarum rerum nomenclaturam.[2]) Terenz wird natürlich auch hier nicht blofs zur Lectüre verwendet, sondern die Schüler sollen sogar bisweilen eine Scene oder einen Act mit einander aufführen. Für die Geschichte ist nur eine Stunde wöchentlich bestimmt, als Lehrbuch dient ein lateinisches Compendium ex Philippi Funcii und anderen Chroniken zusammen getragen, zur Privatlectüre wird das Chronicon Charionis oder Philippi empfohlen. Hier freilich ist die Achillesferse des Lehrplanes. Tüchtig soll dagegen der Stil geübt und auch Verse componirt werden, damals finden wir schon Auflösung von Gedichten in Prosa. (Camerarii Elementa Rhetoricae werden empfohlen.) Alle Sonntage soll ein Schüler eine viertel oder halbe Stunde eine lateinische oder deutsche Rede (declamatiunculam oder sacram conciunculam) vor den anderen Schülern, dem Pfarrer und Lehrer recitiren, woran sich gleich die Emendation der Fehler anknüpfen könne.

In der fünften Classe, die bei Herausgabe der Schulordnung erst auf dem Papier stand, sollte der Brief Pauli an die Römer mit Berücksichtigung der augsburgischen Confession erklärt, die Confessio Augustana gelesen werden, sodann die ganze Dialektik Melanchthons und dessen Rhetorik mit Crusius Anmerkungen; von Lateinern Cicero, Sallust,[3]) die Commentare Cäsars, Vergil, von Griechen Homer[4]), Herodot und die olynthischen Reden.[4]) Als Lehrbuch für Physik und Astronomie hätte wohl das Compendium Physicum et Astronomicum Cornelii Valerii Ultraiectini dienen müssen. In diesem Jahre soll auch Hebräisch gelehrt werden, wie denn ausdrücklich der Libellus Philippi Melanchthonis de anima als eine Art philosophischer Encyklopädie eintreten soll, namentlich für die, welche keine hohen Schulen besuchen und bald Schulen und Kirchendienst annehmen müssen.

So weit die Schulordnung, deren Quellen sich unschwer erkennen lassen. Am meisten bieten sich Aehnlichkeiten mit Sturms Zehnclassensystem, dem württembergschen Organisationsentwurf von 1559 und der lutherischen Visitation. Am gröfsten ist die Aehnlichkeit mit dem Württemberger Entwurf, vielleicht dass ein württembergischer Präceptor hierhergekommen, wie ja dies auch aus Frischlings Biographie zu ersehen ist.

Wie verschieden aber ist diese Ordnung von unseren gegenwärtigen Gymnasialregulativen und Organisationsentwürfen! — Sturm und die anderen pädagogischen Methodiker seiner Zeit kannten eben kein anderes Ideal als das der philologischen Bildung oder der Nachahmung Ciceros. Mit Hintansetzung fast aller anderen Bildungsmittel wird einseitige philologische Dressur getrieben. Wie wenig hören wir von Mathematik, nichts als ein dürftiges Compendium der Arithmetik wird gelehrt, Naturwissenschaften fehlen begreiflich ganz, erst Comenius nimmt sich ja nach dem Vorgange Bacons der Realien consequent an. Geographie fehlt desgleichen, wahrhaft kümmerlich muss es aber auch mit dem Geschichtsunterricht ausgesehen haben! Und begreift man

1) Bei Sturm in der IV. Classe.
2) In Sturms IV. Classe.
3) Wurde bei Sturm in der I. Classe genommen.
4) In Sturms III. Classe.

auch leicht, warum jene Disciplinen vernachlässigt wurden, so fragt man sich doch erstaunt, weshalb Luthers wahrhaft treffliche Worte über die pädagogische Bedeutung des Geschichtsunterrichtes so unberücksichtigt geblieben. Luther drückt ja in wenigen Worten alles das aus, was wir als charakterbildendes Element des Geschichtsunterrichtes anerkennen, wenn er sagt: (In den Historien) da würden sie hören die Geschichte und die Sprüche aller Welt, wie es dieser Stadt, diesem Reiche, diesem Fürsten, diesem Manne, diesem Weibe gangen wäre und könnten also in kurzer Zeit gleichsam der ganzen Welt, vom Anbeginn, Wesen, Leben, Rath und Anschläge, Gelingen und Ungelingen vor sich fassen, wie in einem Spiegel, daraus sie denn ihren Sinn schicken und sich in der Welt Lauf richten könnten mit Gottesfurcht, dazu witzig und klug werden aus denselben Historien, was zu suchen und zu meiden wäre in diesem äufserlichen Leben und anderen auch danach rathen und regieren; die Zucht aber, die man daheime ohne solche Schulen vornimmt, die will uns weise machen durch eigene Erfahrung. Ehe das geschieht, so sind wir hundertmal todt und haben unser Lebenlang unbedächtig gehandelt, denn zu eigener Erfahrung gehört viel Zeit. [1] ..... Und an einem anderen Orte [2]) sagt er: es ist ein sehr köstlich Ding um die Historie. Drum was die Philosophie, weise Leute und die ganze Vernunft lehren und erdenken, das zum ehrlichen Leben nützlich sei, das giebt die Historie mit Exempel und Geschichten gewaltiglich und stellet es gleichsam vor die Augen, als wäre man dabei und sehe es also geschehen, alles, was vorhin die Worte durch die Lehre in die Ohren getragen haben. Da findet man beide, wie die gethan, gelassen, gelebt haben, so fromm und weise gewest sind, und wie es ihnen gangen oder wie sie belohnet sind; auch wiederum wie die gelebt haben, so böse und unverständig gewest sind und wie sie dafür bezahlet sind. Und wenn mans gründlich besinnet, so sind aus den Historien und Geschichten, fast alle Rechts Künste, guter Rath, Warnung, Dräuen, Schrecken, Trösten, Stärken, Unterricht, Fürsichtigkeit, Weisheit, Klugheit, samt allen Tugenden als aus einem lebendigen Bronnen gequollen......

Wir lesen in der heiligen Schrift, sondern auch in den heidnischen Büchern, wie sie einführen und vorhalten der Vorfahren Exempel, Wort und Werk, wo sie etwas erheben wollen bei dem Volke, oder wenn sie etwas vorhaben, zu lehren, ermahnen, warnen, abschrecken.— Darum sind auch die Historienschreiber die allernützlichsten Leute und besten Lehrer, dass man sie nimmermehr g'nug kann ehren, loben oder danksagen und sollte das sein ein Werk der grofsen Herrn, als Kayser, Könige, die da ihrer Zeit Historien mit Fleifs liefsen schreiben und auf die Librarey verwahret, beylegen auch sich keiner Kosten lassen dauren, so auf solche Leute, so tüchtig dazu wären zu halten und zu erziehen ginge. Aber es gehöret dazu ein trefflicher Mann, der ein Löwenherz habe, unerschrocken die Wahrheit zu schreiben. Dann das mehrer Theil schreiben also, dass sie ihrer Zeit Laster oder Unfall, den Herrn und Freunden zu Willen, gern schweigen oder aufs Beste deuten: wiederum geringe oder nichtige Tugend allzuhoch aufmutzen: wiederum aus Gunst ihres Vaterlandes und Ungunst der Fremden die Historien schmücken oder sudeln,

---

[1]) In der Schrift an die Rathsherren von 1524.

[2]) In der Vorrede zu Galeatti Capellae Historie vom Herzog zu Mailand.

darnach sie jemand lieben oder feinden. Damit werden die Historien über die Maſse verdächtig und Gottes Werk schändlich verdunkelt; wie man den Griechen Schuld giebt, auch des Pabstes Heuchler bisher gethan und noch thun und zuletzt dahin kömmt, dass man nicht weiſs, was man glauben soll. Also verdirbt der edle, schöne höchste Nutz der Historien und werden eitel Wäscher daraus, das machet, dass solch hoch Werk, Historien zu schreiben, einem jeglichen frei stehet; der schreibet denn und schweiget, lobet und schilt, was ihm gut dünket.

..... Indess müssen wir uns lassen begnügen an unseren Historien, wie sie sind und zuweilen selbst denken und urtheilen, ob der Schreiber etwa aus Gunst oder Ungunst schlipffere, zu viel oder zu wenig lobet und schilt, darnach er den Leuten oder Sachen geneigt ist, gleichwie wir leiden müssen, dass die Fuhrleute in solchem losen Regiment, den Wein über Land mit Wasser fälschen, dass man den reinen gewachsenen Trank nicht krigen kann und uns begnügen lassen, dass wir doch das meiste oder etwas davon krigen.

Soweit Luther; aber dem guten Loosdorfer Organisator möchten wir diese Unterlassungssünden nicht aufbürden, sie waren allgemeine Gebrechen des deutschen Schulwesens in jenen Tagen. Die Muster unseres Verfassers aber sind ja Sturm und Trotzendorf, sie aber sagen nichts von umfassendem Geschichtsunterricht. Damit soll freilich nicht gesagt sein, dass etwa der Loosdorfer Schulmann ein geistloser Compilator wäre, er weiſs auch seine Selbständigkeit zu wahren, in einem und zwar in einem sehr wesentlichen Punkt weicht er von den Musterbildern der damaligen Didaktik ab und wir stimmen ihm hier billig bei. Vor Ratichius, Helwig und John Locke, die in späterer Zeit für die Muttersprache plaidiren, spricht hier in diesem österreichischen Erdenwinkel ein Magister für die so verachtete „gemeine" Landessprache. Es ist nutz und nöthig, sagt er, dass man die Knaben von Jugendt auff auch zu dem deutschen Stylo und Orthographia und guten rein verständlichen deutschen Worten gewene, weil sy mit der Zeit inn Kirchen oder Regimentern deutschen Lands sich derselben Sprach am meisten gebrauchen müssen und eine groſse Zier und Tugend an einem Menschen und sonderlich an einem Prediger und Regenten ist, auch in gemeiner Landsprach eigentlich und verständlich one Weitläufigkeit und Umbschweiffe von Sachen reden und schreiben können, ob man schon sonst nicht sonderlich beredt ist! —

Und als ein weiteres, das alles Lob verdient, muss die rationelle Behandlung der Sprachen hervorgehoben werden. Es kömmt vor allem, sagt die Ordnung, auf die Kenntnis der Worte und das Verständnis der Regeln an. Das bloſse Herplappern nützt gar nichts. Durch das unnütze Auswendiglernen werden die Knaben in nothwendigeren Studien gehindert und verlernen es binnen acht Tagen.

Eine gröſsere Aehnlichkeit noch mit Sturm und Trotzendorf gewahren wir endlich in den pädagogischen Vorschriften und den Schulgesetzen von Loosdorf. [1])

---

[1]) Der Schulunterricht wird mit Lesung der heiligen Schrift sammt Veyts Dietrichs Summarium um 9 Uhr begonnen. (Schon damals ist es protestantischer Brauch, deutsche Gebete und diese fein langsam und verständig zu sprechen.) Mit dem Te Deum

Alle Freitage findet die wöchentliche Censur statt. Die Knaben stehen dann in einem Kreise, der Präceptor lobt die Fleifsigen und straft die Faulen. Die Strafen bestehen in väterlichen Ermahnungen, bisweilen auch im Auswendiglernen von Sätzen aus Cicero, Terenz, Virgil, Eoban Hesse, Aesop. Damit die schönen Sentenzen, auf deren Erlernung so viele Zeit verwendet wurde, nicht vergessen werden, sind die Knaben verpflichtet „sich Diarien oder Schreibbücher anzulegen und in diese Ephemeriden die Argumenta, Locos communes u. dgl. was in den Lectionibus fürnehmlich zu merken, gleich als in ihre Scheuern wie Sturm sagt Horrea literatae agriculturae zusammenzutragen und dieselbe zu verwahren.“ Das Examen universale soll um Michaelis, Ostern oder Pfingsten im Beisein des Pfarrers oder Hofpredigers (d. h. des Predigers auf Schallaburg) und etlicher Eltern vorgenommen werden. Einige Tage später wird im Beisein des Pfarrers, Richters und Rathgeschworenen die feierliche Promotion vorgenommen. Dieser Actus wird mit einer kurzen Rede des Präceptors eröffnet, dann folgt die Location und Prämiumvertheilung (Schreibzeuge und Bücher werden vertheilt) und Tadel der Faulen. Sodann spricht ein älterer Studiosus in lateinischer, ein jüngerer aber in deutscher Sprache, bis endlich der Pfarrer oder der Gutsherr selbst eine Schlussrede an Lehrer und Schüler hält und das Ganze endlich mit Gesang beschlossen wird. Hier wie bei Trotzendorf u. a. ist denn auch das Institut der Censores oder Duces (zu deutsch Aufseher) eingeführt „die sich in ihre Tabella morum aufzuzeichnen haben, alle die sich ungebührlich halten, schelten, raufen, in der Kirche schwätzen, fluchen, schweren, auf der Strafse mit Steinen nach den Leuten werfen, unzüchtige Worte reden, böse unzüchtige Bücher oder Lieder lesen und singen, ohne Rock und Mantel, in Hosen und Wamms in Schule und Kirche gehen und was gleicher Sachen mehr sind!“ Der Präceptor soll nun alle Samstage die Tabella morum durchsehen; wahrhaft treffend ist die Vorschrift, die ihm bezüglich geringer kindischer Fehler gegeben wird, sie bisweilen mit Stillschweigen passiren zu lassen oder mit gelinden Worten und Mahnungen zu rügen! Wie gut könnten so manche, die sich heutzutage Pädagogen nennen oder leider gar Institutsvorstände sind von dem schlichten Magister in diesem Punkte lernen! — Freilich wenn die ernsten und väterlichen Ermahnungen, die Entziehung der Ferialzeit und eine Art Carcerhaft ganz und gar ohne Wirkung bleiben, dann weifs der Pädagog des XVI. Jahrhundertes kein anderes Mittel als die — Ruthe!

Doch wird vor dieser ultima ratio billig gewarnt, die Präceptoren sollen alles versuchen, ehe sie zu den Ruthen und Schlägen greifen, sollten sie aber dazu genöthigt werden, so möchten sie einem Knaben niemals mehr als 10—12

---

laudamus oder der lateinischen und deutschen Litanei aus Luthers Gesangbüchlein oder mit dem Symbolum Athanasii oder einem deutschen und lateinischen Psalm Davids wurde er beschlossen. 12 Uhr wird der Unterricht mit dem Veni sancte Spiritus oder Veni Creator Spiritus oder Symbolo Nicaeo, Credo in unum Deum angefangen. Täglich um drei Uhr wird eine Vesper gehalten. Dabei wird von einem Knaben ein Stück aus der Bibel gelesen. Für das anständige Benehmen der Knaben in der Kirche soll namentlich gesorgt werden. Die Knaben aber sollen gewöhnet werden, in der Kirchen ... still züchtig und andächtig zu sein, auf die Predigt zu merken und etwas aus derselben dem Praeceptor aufzusagen und die Praeceptoren selbst auch den Knaben gute Exempla geben, und nicht in der Kirchen, wie viel geschieht (!), lachen und plaudern, oder mit unzeitigem Singen und Anstimmen die Kirchendiener und andere Leut' im Predigen, Lesen oder Berathen hindern oder turbieren.

Ruthenstreiche verabreichen, 3—4 seien meist schon genügend. — Hätte sich wohl der gute Verf. der Ordnung gedacht, dass drei Jahrhunderte nach ihm sein Ausspruch auf eine grofse Anzahl von Lehrern passen würde, der treffliche Ausspruch: die Präceptores Orbilii, so nichts dann schlagen, streichen und poltern können wie dann der an allen Orten vil seind, die seind nichts wert und dieneten besser in die Schergenstuben, dann in die Kinderschulen und verderben vil feiner Knaben und schrecken ir vil von den Schulen und studiis literarum gar ab. Der Scheltwörter, des Fluchens, des Ohrenzwickens, auf den Kopf Schlagens, mit Füfsen Stofsen und dergleichen ungebührlichen Wesens sollen sich überhaupt die Präceptores ganz und gar enthalten![1] Die Strafen sind ziemlich milde, die Gröfseren und Reicheren werden um Geld gestraft und dieses Pœnale auf die Anschaffung von Prämien für die fleifsigen Knaben gesammelt. — Eine treffliche Anordnung, die mancher modernen Lehranstalt nicht dringend genug zur Nachahmung empfohlen werden könnte, ist die, dass Untaugliche baldigst zur Aufrechthaltung der Zucht und zum Gedeihen des Unterrichts ausgeschlossen werden sollen. Für die Fleifsigen dagegen wird gesorgt. Gemeiner Leut' Kinder müssen die Welt regieren, sagt Luther, und im Anschlusse daran will denn auch der Verf. der Ordnung den Armen zur Erwerbung nützlicher Kenntnisse und damit auch zum Regiment in Kirche und Staat verhelfen.[2] Zehn bis zwölf armen fleifsigen Schülern soll also freie Wohnung und aus dem „gemeinen Kasten" und Almosen wöchentlich eine geringe Beisteuer zu Brot, Büchern und Kleidern gegeben werden. Auch soll es ihnen vergönnt sein, „täglich umbzusingen." Der Verf. hofft, dass bei diesem für Kirche und Vaterland verdienstlichen Werke sich die frommen Loosdorfer betheiligen würden.

Soweit die Schulordnung, die schliefslich ganz offen auf Sturmii Scholae Argentinenses et Lauinganae (Lauingen) u. dgl. Bücher verweist und damit nochmals ihre Quellen angibt. Erwähnenswerth sind noch die angefügten Leges Scholae Losdorfianae, weil sie zeigen, was damals von Lehrern und Schülern zu befahren war. Sie theilen sich in zehn Leges für die Lehrer und zwanzig für die Schüler. Der Director soll alles überwachen, er und die Lehrer sich nach dieser Ordnung halten, Kürze der Geschäftsbehandlung wird vorgeschrieben, man solle keine Streitigkeiten (Frischlin und Crusius zeigen wie nothwendig dies Verbot war) und Religionszweifel beginnen, sich vor Räuschen und Spielen hüten, bei den Bestrafungen der Knaben solle man sich keine Nachlässigkeit und Grausamkeit zu Schulden kommen lassen, ernst und ohne Schimpf die Strafen vollziehen, die Eltern aber frühzeitig davon benachrichtigen, wenn ihre Söhne untauglich wären, damit jene nicht die ganze Zeit versäumen. Die Schüler aber sind gehalten rechtzeitig[3] in der Schule einzutreffen, sich des Latein als Umgangssprache zu bedienen, ordentlich angezogen zu erscheinen, in ihrer Tracht nichts Militärisches oder gegen die guten

---

[1]) Auch Luther richtet sich gegen die Methode des Unterrichts, bei welcher der Stock das α und ω des ganzen Unterrichts, die Schulen aber Kerker und Höllen, die Schulmeister Tyrannen und Stockmeister waren. Ebenso mahnt die Württemberger Schulordnung gegen die harten Leibesstrafen.

[2]) „Manch feiner Knabe würde um Armuths willen versäumt," sagt Luther in seinem Schreiben an die Rathsherren.

[3]) Kommen sie zu spät oder versäumen sie die Schule, so verlangt man eine glaubwürdige Entschuldigung.

Sitten Verstofsendes zu zeigen, auf den Sitzen sich anständig zu postiren. Sie sollen weder Dolche noch Schwerter tragen, zu keinen Trinkgelagen, Tänzen und Hochzeiten und ähnlichem ohne Erlaubnis des Directors gehen, sich in keine Streitigkeiten einlassen, Fenster und Gebäude nicht beschädigen, sich keiner Schwüre oder Schimpfwörter bedienen. Gegen Greise wie gegen die Obrigkeiten sollten sie Achtung haben. Wer daheim gegen die Lehrer fälschlich klagt, soll mit Ruthenhieben oder Carcer bestraft werden, dieselbe Strafe erleidet ein schlechter Censor. Sie sollen endlich keine Bücher verkaufen noch auch Geld ohne Erlaubnis des Directors annehmen.

Dies die erhaltene Ordnung! In dem, was sie uns gezeigt, gewahren wir überall die Sturmsche Reform in ihren Mitteln und Zielen, wir gewahren aber auch den vorwärtsdringenden, volksthümlichen sittlichen Geist Luthers, den lichten klaren kritischen Sinn des Protestantismus! Welche Fundamente für einen dauerhaften Bau! Welche Keime schon für eine hoffnungsreiche Entwickelung! [1]) Und gleichzeitig entstehen auch evangelische Schulen an anderen Orten zu Krems[2]) (1575) Horn[3]) Linz[3]) Steyr[4]) Enns[3]) (1576) und in vielen österreichischen Schlössern, Städten und Märkten. Und wie werden sie besucht! Der protestantische Rector Memhard in Linz hat u. a. durch zwanzig Jahre über dreitausend Schüler (Grafen, Freiherrn, Edelleute) in seiner Instruction, aus Deutschland beruft man berühmte Lehrer, damals ist es, dass aus Württemberg der Philolog und Dichter Nicodemus Frischlin nach Laibach zieht, um dort Rector der evangelischen Schule zu werden. Kurz, die Studien sind im Aufnehmen begriffen, die protestantische freie Bildung, Bildung des Herzens wie des Geistes, wäre in alle Schichten unseres Volkes gedrungen, welche Aussichten für die Zukunft! Freilich einige Decennien so fort, und schon im damaligen Oesterreich wäre ein erfolgreicher Kampf begonnen worden gegen spanisches Wesen und Jesuitismus. Dies ahnte denn auch die Reaction, geschäftig betrieb sie ihr Werk; 1578 (21. Juni) wird die Wienerschule durch Hauptresolution geschlossen, die Pastoren, Opitz, Becher und Hugo müssen Wien verlassen, ein eigener kaiserlicher Befehl entfernt den wackeren Rector J. Matthei aus Krems; freilich stellt ihm Rath und Bürgerschaft ein ehrenvolles Zeugnis aus. 1580 werden die lutherischen Bücher verboten, in demselben Jahre den Universitätsprofessoren der Eid auf die Dogmen der katholischen Kirche abgefordert. [5]) Und nun folgte Schlag auf Schlag! Unter solchen Verhältnissen war für die Loosdorfsche Schule auch kein fröhliches Gedeihen möglich, 1601 starb ihr Stifter und Wohlthäter Hans Wilhelm

---

[1]) Wer der Verfasser der Schulordnung gewesen, was die Schule von Loosdorf geleistet, alles das hoffte ich ergründen zu können, wenn ich auch selbst nach Schallaburg wanderte, aber mein sechsstündiger Marsch dahin blieb leider ohne Erfolg. Aufser Rechnungsbüchern besitzt das imposant gelegene Schloss (das Volk glaubt, dass es im 9. Jahrhundert gestiftet worden sei) nichts archivalisches. Ueber den Verfasser kann ich nur eine Vermuthung wagen. Ein ehemaliger Gymnasialprofessor von Lauingen Dr. Jeremias Homberger war damals als Superintendentscandidat in Wien, vielleicht hat er sich an der Abfassung der Ordnung betheiligt.

[2]) Vgl. Institutiones literatae III 547 ff Thorn in Preufsen 1586. 1580 erschien die Schulordnung.

[3]) Privilegia et Resolutiones Maximiliani II et Rudolphi II u. s. w.

[4]) Joh. Andr. Gleichen Ann Eccl. II p. 3 sagt, dass daselbst ein berühmtes Gymnasium gewesen.

[5]) Hansig G. S. I S. 632.

von Schallaburg, es beginnt der grofse deutsche Krieg, 1619 ziehen sich die Protestanten von Melk zurück, die Kaiserlichen folgen ihnen, Bielach, Albrechtsberg, Zelking und Schallaburg werden von den Kaiserlichen verwüstet[1]).

Seitdem hört man nichts mehr von der Loosdorfer Schule, ein Decennium noch und man hört überhaupt fast nichts mehr von deutscher Bildung in Oesterreich. Das Jahr 1629 kam heran, mit ihm die Massenauswanderung des geistigen und materiellen Capitals aus Oesterreich,[2]) mit ihr die fast gänzliche Abtrennung unserer Culturentwickelung von der Deutschlands!

Die politischen Betrachtungen anzustellen, zu welchen fast unwillkürlich meine Darstellung drängt, die Folgen, welche ein Sieg der Reformation auch in Oesterreich gehabt, sich von neuem wieder vor die Seele zu führen, überlasse ich dem geneigten Leser, denn beides liegt aufserhalb des engen Bezirkes einer gelehrten Zeitschrift. Für den Oesterreicher aber hat die Erinnerung an jene Ereignisse in gewissem Sinne etwas wohlthuendes. Denn wenn Gervinus für die Zeit der höfischen Dichtkunst im Oesterreicher deutsches Fleisch und Blut wiederfindet, so freuen wir uns jener Theilnahme unserer Vorfahren an der gröfsten deutschen Bewegung, weil dies uns nicht nur beweist, dass auch in jenen Tagen deutsches Blut in ihren Adern rollte, sondern weil wir hieran freudig die Hoffnung knüpfen, uns auch unter weitgeänderten Verhältnissen für alle grofsen Bewegungen dieses germanischen Stammes gleichviel Mitleidenschaft und Verständnis zu bewahren.

Wien. A. Horawitz.

Zum Rechenunterricht.

In dem 26. Programm der Vorschule und höheren Bürgerschule zu Oldenburg giebt Herr Oberlehrer Harms anschliefsend an eine Besprechung des neuen Mafs- und Gewichtssystems einige beachtenswerthe Bemerkungen über den Rechenunterricht. Ausgehend von der Multiplication macht der Verfasser zunächst darauf aufmerksam, wie werthvoll es sei, den Schüler von Anfang an daran zu gewöhnen, beim Multipliciren den Multiplicator nicht unter, sondern stets rechts neben den Multiplicandus zu schreiben und die Multiplication mit der höchsten Ordnung des Multiplicators anzufangen. Um das Arbeitsfeld nicht zu weit nach links auszudehnen, möge man die Ordnung, welche dem Product aus der höchsten Ordnung des Multiplicandus entspricht, unter die niedrigste Ordnung des Multiplicandus stellen. Die gewöhnliche Stellung des Multiplicator unter dem Multiplicandus ist mancher Abkürzung geradezu im Wege, z. B. wenn der Multiplicator die Ziffer 1 enthält, in welchem Falle man den Multiplicandus als Theilproduct betrachten kann:

---

[1]) Das Epitaph H. W. v. Schallaburg findet sich in Hormayrs Archiv XVIII S. 540 (von Keiblinger mitgetheilt).

[2]) Wie bedeutend die Auswanderung war, habe ich im Anzeiger für Kunst deutscher Vorzeit Jahrg. 1861 gezeigt.

539 × 19
4851
10241

Die Vortheile, welche daraus für das Resolviren der Thlr. Sgr. und Pf. entspringen, kennzeichnen sich in folgendem Beispiel, wo die Währungszahl 30 ganz weggelassen ist:

48 Thlr. 27 Sgr. 8 Pf.
1467 × 12
2942
17612 Pf.

Wenn eine so kurze Art des Resolvirens den Schulen geläufig werden soll, ist es natürlich am besten, wenn sie eine andere Art gar nicht kennen lernen.

Bei der Division bieten sich dem Schüler namentlich zwei Schwierigkeiten dar, die von vornherein durch gehörige Uebung beseitigt werden müssen: die sofortige genaue Angabe, wie viel ganze Male der Divisor in dem eben vorliegenden Theil des Dividendus enthalten ist, und die richtige Bestimmung der höchsten Ordnung des Quotienten, die namentlich bei der Division mit Decimalbrüchen wichtig ist. Die möglichst frühe Beseitigung der ersten Schwierigkeit scheint uns wichtiger als die der zweiten, weil der Schüler auch bei den Decimalbrüchen leicht die höchste Ordnung der Quotienten bestimmt, wenn man ihn dazu anhält, jede einzelne Ziffer des Dividendus durch den Divisor zu theilen und dann den Rest auf die nächst niedere Benennung zu bringen. Um eine möglichst grofse Vertrautheit mit dem Zehnersystem zu erzielen, ist allerdings eine vor der Division auszuführende Bestimmung der höchsten Ordnung des Quotienten sehr werthvoll. Befördert wird dieselbe auch dadurch, dass man Divisionen durch 5 oder 50 nur durch Multiplication mit 2 und die Divisionen durch 25 nur durch Multiplication mit 4 ausführen lässt und zwar schon auf den untersten Stufen des Rechnens mit den Zahlen von 1—100. Es ist also z. B. zu schreiben und zu sprechen:

$70:5=7\times 2$, $75:5=(7\times 2)+1$, $1300:25=13\times 4$, $1350:25=(13\times 4)+2$.

Indem sich der Verfasser zu den benannten Zahlen wendet, empfiehlt er zunächst eine sehr zweckmäfsige Schreibweise für die neuen Mafse und Gewichte von dem Gesichtspunkte ausgehend, dass beim Schreiben Summenausdrücke in benannten Zahlen nie durch die Einheitsbenennung zerrissen werden dürfen, wenn nicht der Hauptgewinn der dekadischen Theilung und Vervielfältigung verloren gehen soll. Eine derartige Schreibweise muss natürlich schon in der untersten Stufe der Elementarschulen eingeführt werden und allgemein sein; sie besteht darin, dass dem Zahlenausdruck die Benennung der höchsten Sorte, die überhaupt in dem Summenausdruck vorkommt, vorangestellt und dann die niedrigeren Ordnungen einfach nur durch einen Punkt von einander getrennt werden, wobei natürlich der Platz für die verschiedenen Ordnungen auszufüllen ist, wenn keine Einheiten derselben vorhanden sind. Der Schüler darf also wohl sprechen: 4 Fass 25 Ltr., 90 Fass 5 Ltr., 18 Ko. 25 Neuloth, 7 Hekt. 3 Ar. 50 □M., 3 Hekt. 80 □M. u. s. w.; aber er hat dies stets, um damit zu rechnen, so zu schreiben: Fass 4. 25; Fass 90. 05; Ko. 18. 25; Hekt. 7. 03. 50; Hekt. 3. 00. 80. Diese Schreibweise erleichtert die Zurückführung auf die niedrigste Ordnung ungemein: 425 Ltr., 9005 Ltr., 1825 Neuloth u. s. w., und wird jedenfalls auch dazu beitragen, dass der Schüler nicht in den Fehler ver-

fällt, beim Operiren mit mehrfach benannten Zahlen, deren Währungszahlen Potenzen von 10 sind, während der Operation ähnliche Reductionen vorzunehmen, wie das z. B. bei den Thlr. Sgr. Pf. geschieht. Um schnell zum Ziele zu kommen, soll man sich der Uebergänge von einer niedrigen Ordnung zur nächsthöheren gar nicht mehr bewusst werden, und eben deshalb soll die schriftliche Form eine solche sein, dass sie dies auch ganz überflüssig macht. Haben die Schüler Vertrautheit mit der Decimalbruchrechnung gewonnen, so kann man natürlich auch Ausdrücke, die den obigen gleichwerthig sind, mit Hilfe des Kommas und Hinzufügung der entsprechenden Benennung schreiben und sie als Decimalbrüche behandeln, man kann also 4,2784 Hekt. oder 427,84 Ar. statt Hekt. 4. 27 84 schreiben und lesen. —

Die bisher gebräuchlichen verschiedenen Währungszahlen geben bei einigermafsen richtiger Behandlung unwillkürlich Anlass, näher auf die Eigenschaften gewisser Zahlen einzugehen, namentlich in Bezug auf ihre Vielfachen und aliquoten Theile. Es fragt sich, wodurch diese Uebung nach Einführung des neuen Mafs- und Gewichtssystems passend zu ersetzen ist. Wir stimmen dem Verfasser durchaus bei, wenn er einen Ersatz in einer möglichst gründlichen und vielseitigen Behandlung der Theilbarkeit der Zahlen überhaupt, namentlich auch der Zahlen von 1 bis 100, dann aber auch in einer möglichst grofsen Vertrautheit mit den verschiedenen Potenzen von 10, namentlich auch so weit ihre aliquoten Theile in Betracht kommen, zu finden glaubt. Dazu gesellt sich dann ganz von selbst das Aufsuchen und die genaue Kenntnis der Primzahlen zwischen 1 und 100, die Zerlegung der zusammengesetzten Zahlen in ihre Primfactoren, und die hieraus zu bewerkstelligende Aufsuchung ihrer Theiler. Ob und wie weit dies auf Zahlen über 100 hinaus auszudehnen sei, bleibt dem Ermessen des Lehrers überlassen. Unerlässlich ist aber, dass die Schüler die Zahlen von 1 bis 100 gleichsam durch und durch kennen, denn schliefslich sind dies diejenigen Zahlen, mit denen am meisten gerechnet wird.

Kuckuck.

SCHUL- UND PERSONALNOTIZEN.

Die Progymnasien zu Charlottenburg und Schneidemühl sind als Gymnasien, die Ulrichschule in Norden ist als Progymnasium, die Realschule zweiter Ordnung zu Osnabrück und die höhere Bürgerschule in Leer sind als Realschulen erster Ordnung, die höhere Bürgerschule zu Bartenstein, die Realclassen des Gymnasiums in Guben, die höhere Bürgerschule zu Schwelm, die höhere Lehranstalt in Itzehoe und die höheren Bürgerschulen zu Hannover, Nienburg, Osterode a. Harz und Northeim als höhere Bürgerschulen im Sinne der Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung vom 6. October 1859 anerkannt worden.

Personalnotizen.

A. Königreich Preufsen

(zum Theil aus Stiehls Centralblatt entnommen).

Als ordentliche Lehrer wurden angestellt: a) *an Gymnasien:* Sch. C. Dr. Alb. Schröter und Dr. Schröer und Dr. theol. V. Borrasch als Religionsl. in Culm, Hilfsl. Dr. Heyne in Thorn, Sch. C. Meusel am Friedrichs-Gymn., L. Dr. Müller aus Charlottenburg am Friedrichs-Werderschen Gymn.,

Sch. C. Dr. Suphan am Sophien-Gymn., Sch. C. Herrmann als Adjunct am Joachimsth. Gymn. in Berlin.

b) *an Progymnasien:* Sch. C. Dr. Bachus in Linz.

c) *an Realschulen:* Sch. C. Dr. Gusserow an der Dorotheenst. R. in Berlin, L. Dr. Dihm aus Perleberg am Zwinger in Breslau, L. Collmann aus Stettin in Erfurt, Hilfsl. Heformehl an der Mustersch. in Frankfurt a. M., Sch. C. Portmann, Rehorn u. Dr. Schütz an d. israelit. Unterrichtsanst. in Frankfurt a. M., Sch. C. Landgrebe in Elberfeld.

d) *an höheren Bürgerschulen:* L. Dr. Gerhardt aus Neustadt-Ebersw. in Bartenstein, Sch. C. Dr. Schellbach an der Andreassch. in Berlin, L. Hönow in Neust.-Ebersw., Conr. Ramin und L. Lindenblatt in Wriezen a. O., L. Weisker in Rathenow, Sch. C. Brabänder in Lüdenscheid.

Befördert zu Oberlehrern: o. L. Dr. Langkavel am Friedrichs-Werderschen Gymn. in Berlin.

Verliehen wurde das Prädicat *Professor:* dem Conr. Dr. H. D. Müller am Gymn. in Göttingen und dem o. L. Dr. R. Franz am Kloster-Gymn. in Berlin.

Bestätigt: Conr. Dr. Schuster als Director der Realsch. in Hannover.

B. Königreich Sachsen.

Angestellt wurden: Am Gymn. zu St. Nikolai in Leipzig L. Dr. E. F. Kautzsch als Oberl. und die Cand. Dr. K. G. Blumenstengel und Dr. P. B. Gerth als Lehrer; am Gymn. St. Thomä in Leipzig L. Dr. F. M. Schubart als 8. Oberl. und L. Dr. J. C. F. Schümann als 9. Oberl.; am Kreuzgymn. in Dresden Dr. K. E. A. Amther aus Gotha als provis. Oberl.; an der Annenrealsch. Conr. E. M. Job als Rector; an der Realschule zu Neustadt-Dresden Seminar-Oberl. H. Engelhardt als 9. Oberl., Sch. C. K. J. Eutzer als 10. Oberl.

C. Königreich Bayern.

Angestellt wurden: Der gepr. Lehramtscand. und dermalige I. Inspector am protestant. Collegium bei St. Anna in Augsburg, H. Fertsch in widerruflicher Eigensch. als Studienl. an der latein. Schule in Pirmasens; als Studienl. an derselben Anstalt in widerruflicher Eigenschaft der gepr. Lehramts-Cand. E. Raab aus Bayreuth; der gepr. Lehramts-Cand. A. Pückert in widerruflicher Eigenschaft als Studienl. an der isolirten latein. Schule zu Neustadt a. A.

Befördert wurden: Die beiden Studienl. Fr. Beck und A. Sucro an der latein. Schule zu Dürkheim in die nächst höheren Classen.

Versetzt wurde: Der bisherige Studienl. an der Lateinschule zu Pirmasens C. Wollenweber als Studienl. an der Lateinschule zu Dürkheim.

Quiescirt wurde: Der Studienl. an der isolirten Lateinschule zu Pirmasens A. Hübsch.

Gestorben sind: Der quiesc. K. Gymnasialprofessor Dr. F. Habersack zu Bamberg; der K. Studienrector und Gymnasialprofessor Dr. L. v. Jan zu Erlangen; der quiesc. K. Gymnasialprofessor J. M. Broxner zu Landshut.

ERSTE ABTHEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Ueber die „Geübtheit im lateinisch Sprechen“ im Abiturienten-Examen.

Nach dem Reglement für die Prüfungen der von den preufsischen Gymnasien zu den Universitäten übergehenden Schüler bestehen die schriftlichen Prüfungsarbeiten im Lateinischen „in einem Extemporale und in der freien lateinischen Bearbeitung eines dem Examinanden durch den Unterricht hinreichend bekannten Gegenstandes, wobei aufser dem allgemeinen Geschick in der Behandlung vorzüglich die erworbene stilistische Correctheit und Fertigkeit im Gebrauch der lateinischen Sprache in Betracht kommen soll.“ Bei der mündlichen Prüfung ist „den Schülern Gelegenheit zu geben, ihre Geübtheit im lateinisch Sprechen zu zeigen.“[1])

Eine angemessene Geläufigkeit im schriftlichen wie im mündlichen Ausdruck soll hiernach den Abschluss einer acht- oder mehrjährigen Beschäftigung mit dem Lateinischen in meist zehn wöchentlichen Unterrichtsstunden bilden und dazu die Kenntnis und das Verständnis der römischen Classiker gewonnen werden, der Schüler also eben so tief in den Geist, wie in die Darstellungsform derselben eindringen.

Weil dieser Anforderung nicht immer in der vorgeschriebenen Weise genügt wurde, ist zu verschiedenen Zeiten der lateinische Aufsatz wie die Geübtheit im lateinisch Sprechen ein Gegen-

---

[1]) Wiese, Verordnungen und Gesetze für die h. Schulen in Preufsen. Berlin 1867, S. 212 u. 217.

stand der Besprechung und Anfeindung geworden [1]. Der lateinische Aufsatz hat die Angriffe glücklich überstanden, und das Gymnasium hat sich eins der wirksamsten Mittel, die formale Bildung zu fördern, zu erhalten gewusst. Nicht so glücklich, eine allseitige Zustimmung zu finden, ist die Forderung der Geübtheit im lateinisch Sprechen. Während im Jahre 1868 in der Frühjahrsversammlung von Gymnasiallehrern in Oschersleben [2] darüber verhandelt wurde: „Nach welchen Grundsätzen und in welchem Umfange und in welcher Weise die Uebungen im Lateinischsprechen an Gymnasien am zweckmäfsigsten zu betreiben seien," wird in dem Herbstprogramm des Gymnasiums zu Aachen [3], weil eine wirkliche Sprachfertigkeit doch nicht erreicht werde, es als kein unberechtigter Wunsch aufgestellt, „dass die Behörde entweder die betreffenden Uebungen", auf welche sie ohnehin kein so grofses Gewicht lege, „vom Gymnasium ganz ausschliefsen, oder, falls sie dieselben beizubehalten gesonnen sein sollte, Einrichtungen treffen möge, die es möglich machen, dass eine wirkliche Fertigkeit im Lateinsprechen erzielt, und auch dadurch der Hauptzweck des Gymnasiums, die formale Bildung des Geistes gefördert werde." Der scheinbare Gegensatz in diesen Bestrebungen ist zurückzuführen auf den etwas unbestimmten Ausdruck des Reglements „Geübtheit im lateinisch Sprechen", welcher allerdings eine feste Begrenzung des Ziels dieser Uebungen auf der Schule vermissen lässt. Schon deshalb ist es von Interesse, die Sache näher in's Auge zu fassen.

Es lässt sich nicht leugnen, dass wir von einem Abiturienten zu viel verlangen würden, wenn derselbe in die Sprach- und Anschauungsweise der Römer so tief eingedrungen sein sollte, dass er sich mit der Leichtigkeit und Correctheit in der fremden Sprache, wie in der Muttersprache bewege. Eine solche Fertigkeit ist selbst bei Philologen selten, und Fr. A. Wolf hatte seiner Zeit wohl recht, wenn er behauptete [4], dies könnten auf den berühmtesten Universitäten nicht drei Gelehrte, oft nicht einmal der professor eloquentiae, von Lehrern an Schulen kaum sechs unter hundert. Das Gymnasium muss zufrieden sein, wenn die Abiturienten eine solche

---

[1]) Progr. des Gymnasiums zu Wittenberg 1844. — Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen, Septemberheft 1868.

[2]) N. Jahrbücher für Philol. u. Pädag. B. 97 u. 98. Zwölftes Heft Abth. 2 S. 626 ff.

[3]) Ueber den mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache in Gymnasien von Oberlehrer Syrée.

[4]) Fr. A. Wolf von Arnoldt S. 236.

Uebung und Gewandtheit in dem Gebrauch der lateinischen Sprache erlangt haben, dass dieselben im Stande sind, bei der Interpretation der Schriftsteller leichtere Fragen aus der Grammatik und Geschichte sofort lateinisch zu beantworten, den Gedankengang oder Inhalt einer gelesenen Stelle lateinisch wiederzugeben, endlich über ein geschichtliches Thema, welches sie beherrschen, einen Vortrag zu halten und auf eine daran sich anschliefsende Besprechung einzugehen. So fassen wir den Ausdruck „Geübtheit im lateinisch Sprechen."

Auch in diesen Leistungen wird sich der Einfluss der Muttersprache immer noch geltend machen. Die fremde Sprache wird uns zuweilen nur äufserlich entgegentreten. Es kann bei Schülern nichts vollendetes sein; die Schule sucht ja nur die harmonische Entwicklung und Ausbildung der geistigen Kräfte zu fördern, deren Vervollkommnung und Vollendung sie getrost dem Leben anheimstellt; und das Gymnasium hat im vorliegenden Falle gewiss das seinige gethan, wenn es den Schüler daran gewöhnt hat, sich der geistigen Zucht, seine Gedanken in der fremden Sprache auszudrücken, gern zu unterwerfen, wenn es ihm den Weg gezeigt, die Mittel geboten und die Lust geweckt hat, durch tieferes Eindringen in die Sprache zur Herrschaft über dieselbe zu gelangen.

Haben wir dieses Ziel bisher auf unsern Schulen erreicht? Diese Frage müssen wir mit Nein beantworten. Es ist bisher nur einzelnen Anstalten gelungen, ihre Schüler mit einer gewissen Virtuosität im lateinisch Sprechen auszurüsten, so dass sie hierin auf den Universitäten hervorragen; von den meisten Anstalten haben sich nur einzelne Schüler, woran sich der Einfluss bestimmter Lehrer verfolgen liefs, hierin ausgezeichnet. Wenn auch in den ersten 20 Jahren nach der Reorganisation der Gymnasien das Lateinische in höherem Grade als in den folgenden 30 den Hauptgegenstand des Unterrichts bildete, so scheint deshalb in der Fertigkeit zu sprechen doch nicht mehr geleistet worden zu sein, und eine rückläufige Bewegung haben die Gymnasien hierin nicht gemacht. Die Klagen über den Verfall, über die immer mehr abnehmende Gewandtheit und Fertigkeit im lateinisch Sprechen sind in dieser Zeit nicht weniger als jetzt laut geworden. Der strengste und gediegenste Lehrer Deutschlands aus jener Zeit, der selige K. L. Roth, glaubte, wir würden das Lateinsprechen nicht mehr in der früheren Weise erwecken können, und es sei so wenig mehr zu halten als das Fertigen lateinischer Verse [1]). Ein anerkannter Schulmann der Rhein-

[1]) Gymnasial-Pädagogik von K. L. Roth, S. 121. u. 214.

provinz versicherte mir noch vor kurzem, er sei zufrieden, wenn seine Abiturienten statt lateinisch gut deutsch zu sprechen wüssten.

Wer verschiedenen Abiturientenprüfungen beigewohnt hat, dem ist es gewiss nicht entgangen, dass beim lateinisch Sprechen die Schüler „sich mit der Zunge bewegten, wie jemand, der zum ersten Mal über glattes Eis geht“ und in seiner Verlegenheit in Schweifs geräth; denn die Fälle, in welchen die Schüler auf die Fragen des Lehrers nur Namen zu nennen oder eine Zahl anzugeben oder nur Ja oder Nein zu antworten haben oder auswendig gelernte Abhandlungen vortragen, sind nicht hieher zu rechnen.

Von aufsen her hat die Schule für das lateinisch Sprechen wenig Förderung und Unterstützung zu erwarten. Wie selten sind im Leben die Männer geworden, welche nach der Anstrengung des Tages in dem stillen Verkehr mit den lateinischen Classikern Erholung suchen und finden! Wie oft wird dagegen in den elterlichen Häusern über die todte Sprache, womit sich das Kind zu plagen hat, der Stab gebrochen! Sollen die Abhandlungen der Schulprogramme noch gelesen werden, so müssen sie in deutscher Sprache erscheinen. Deutsche Dissertationen werden auch auf den Universitäten immer gewöhnlicher. Nach lateinischen Vorträgen sucht man selbst in dem Verzeichnis der theologischen Vorlesungen an den Universitäten oft vergebens. Als etwas unlebendiges, todtes, nutzloses wird das Lateinische vielfach bei Seite geworfen.

Wozu denn noch das lateinisch Sprechen? Etwa, um mich des jetzt so beliebten Ausdrucks zu bedienen, als internationale Gelehrtensprache? Als solche würden es selbst diejenigen nicht gelten lassen, welche wissen, wie schwer sich Deutsche, Engländer, Franzosen, Spanier u. s. w., wenn sie in lateinischen Zungen reden, verstehen. Das bevorstehende Concil würde ihnen hierzu wohl den besten Beweis liefern. Nein, als eine der intensivsten logischen Uebungen darf das Gymnasium sich das lateinisch Sprechen nicht nehmen lassen. Sprachschule kann und will es nicht sein, aber seine Zöglinge hiedurch für die Lebensaufgaben, welche eine wissenschaftliche Vorbildung erfordern, befähigen. Bei dem grofsen Uebergewicht, welches das Lateinische über jeden modern sprachlichen Unterricht hat, muss es daher auch die Anleitung geben, zu einem sichern Besitz dieser Sprache zu gelangen. Und dazu gehört aufser der Gewandtheit im schriftlichen die Geläufigkeit im mündlichen Ausdruck; mag nun das Gefühl des Könnens den Schüler zur eifrigen Fortsetzung dieser Studien auffordern und ermuthigen, oder derselbe die gewonnene Kraft auf einem andern Gebiet verwerthen.

Ist das lateinisch Sprechen aber, wie es nach den zu verschiedenen Zeiten wiederholten Klagen scheint, das Schmerzenskind der Gymnasien, so ist es auch ihre Pflicht, sich desselben mit aller Treue und Hingebung anzunehmen und selbst nach den Mitteln zu suchen, wodurch dasselbe einer gesunden, fröhlichen Entwicklung zugeführt werden könne. Gehört es zum Ruhm einer jeden Schule, durch eine alt überlieferte, aber stetig verbesserte Lehrweisheit ein Geschlecht nach dem andern gleichmäfsig auszubilden, wie viel mehr ist das Gymnasium dazu verpflichtet. Schon deshalb wird dasselbe auch nicht gleich die Hilfe der Behörden anrufen. Diese stehen der vorliegenden Frage keineswegs gleichgiltig gegenüber, wie die Verfügung vom 15. Dec. 1861 zeigt. Wenn dieselbe auch zunächst durch die Wahrnehmung der theologischen Prüfungscommissionen an jungen Leuten, welche das Gymnasium schon vier oder mehr Jahre verlassen haben, veranlasst ist, so erkennt sie nicht nur an, dass die Uebungen im lateinisch Sprechen auf nicht wenig Gymnasien mit gutem Erfolg betrieben werden, sondern veranlasst auch, um den Mangel an Sicherheit und Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache bei den Candidaten so viel wie möglich zu beseitigen, die K. Prov. Schulcollegien, Anordnung zu treffen, erstlich, dass in den Maturitätszeugnissen der zum Studium der Theologie übergehenden Gymnasialschüler ein Vermerk über den im mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache erlangten Grad von Fertigkeit nicht fehle, und sodann, dass in dieselben Zeugnisse eine Mahnung aufgenommen werde, „auf der Universität die philologischen Studien überhaupt, und die Uebungen im lateinisch Schreiben und Sprechen im besondern nicht zu vernachlässigen“ [1]. Darnach wird auch bei der bevorstehenden Revision des Abiturienten-Reglements die Behörde die Forderung der Geübtheit im lateinisch Sprechen nicht können fallen lassen.

Hat denn die Schule immer den richtigen Weg eingeschlagen, um das ihr vorgesteckte Ziel im lateinisch Sprechen zu erreichen, und gibt es aufser den bisher befolgten Wegen nicht noch andere, welche zu diesem Ziele führen? Ist bei den Versetzungen, namentlich in den untern und mittlern Classen, immer darauf gesehen worden, dass die Kräfte der Schüler für die unerlässlichen Forderungen der folgenden Classe ausreichten, und hat sich nicht durch allzugrofse Nachsicht eine störende und hemmende Unsicherheit in den Formen oft bis in die obersten Classen hingezogen, welche hier

[1] Wiese, Verordnungen und Gesetze, B. 1 S. 223.

schwer zu beseitigen und für die Uebungen im Sprechen gewiss nicht ermuthigend ist? Hat die Hast, welche unsere Zeit beherrscht, nicht auch die Gymnasien ergriffen, und suchen wir nicht von der Stufe, auf welcher der wissenschaftliche Unterricht — und dazu noch die Mathematik — anfängt, die Schüler früher in die höhere Classe zu versetzen, als sie selbst das Gefühl der Sicherheit und die Freudigkeit haben können, sich auf die gewonnenen Resultate zu stützen und sicher fortzuschreiten? Hat nicht mancher in den obern Classen, ohne auf die Langsamkeit in der Auffassung, auf die Ungelenkheit in der Darstellung, ohne auf die grofse Kluft, welche oft zwischen Wissen und Können liegt, die gebührende Rücksicht zu nehmen, vorzugsweise die befähigteren Schüler im Auge behalten und namentlich bei den Uebungen im lateinisch Sprechen mehr selber das Wort geführt, als die Schüler zum Sprechen herangezogen und angeleitet? Gehen wir in unsern Forderungen im lateinisch Sprechen auch nicht über das der Schule gesteckte Ziel hinaus und vergessen, dass nur durch fortgesetzte ernste Studien die virtus gewonnen wird, welche Fr. A. Wolf Lateinsprechen nennt? — Solche und ähnliche Bedenken liegen bei einer Prüfung der vorliegenden Frage doch wohl nahe, bevor wir daran denken dürfen, die Sache selbst fallen zu lassen.

Welches ist nun der bisher von der Schule eingeschlagene Weg, um die im Reglement vorgeschriebene Geübtheit im Sprechen zu erreichen?

Um einen klaren Ueberblick darüber zu gewinnen, wie diese Uebungen auf den Gymnasien betrieben werden, ist es nothwendig, sich auf einen bestimmten Kreis von Gymnasien zu beziehen. Es liegt für uns nahe, uns auf die Rheinprovinz zu beschränken, nicht nur weil die Klagen über den Mangel an Fertigkeit im lateinisch Sprechen zu verschiedenen Zeiten aus derselben hervorgegangen sind[1]), sondern auch, weil wir mit den in dieser Provinz bestehenden Verhältnissen durch eigene Anschauung, wie durch eingehende Mittheilungen befreundeter Collegen näher bekannt sind. Den Klagen stellen wir zuvor noch das anerkennende Urtheil gegenüber, welches der von der englischen Regierung zum Besuch der Gymnasien in Deutschland beauftragte Matthew Arnold, ein Sohn des berühmten Rectors in Rugby, über den Besuch des Gymnasiums in Bonn (1865)

[1]) Seul, Ueber die Entwickelung und den gegenwärtigen Zustand des höheren Schulwesens. Coblenz 1836. — Meiring, Programm des Gymnasiums in Düren, 1842. — Fiedler, Verh. der vierten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner 1841 u. s. w.

gefällt hat. Es lautet nach dem amtlichen Bericht[1]): „Director Schopens Extemporalestunde in der Bonner Prima hörte ich mit Staunen; eine viel ausgedehntere Beherrschung des lateinischen Sprachschatzes, als sie unsere Schüler haben, und eine präsentere Handhabung der Sprache erlangen die Deutschen gewiss.“ Schopen knüpfte die Sprechübungen gern an die Extemporalien an.

Von den 24 Programmen der Rheinprovinz über das Schuljahr 1867/68 enthalten 19 Angaben über die Uebungen im lateinisch Sprechen; in den 6 übrigen ist nicht angegeben, in welcher Weise diese Fertigkeit gewonnen wird; doch darf man daraus nicht schliefsen, dass die nothwendigen Vorbereitungen dazu vernachlässigt würden.

In Aachen, Bonn, Cöln (an den zwei katholischen Anstalten), Cleve, Düren, Essen, Kreuznach, Münstereifel, Neufs, Wesel und Wetzlar werden die Sprechübungen in Prima, in Bedburg, Elberfeld, Emmerich, Hedingen, Kempen und Trier schon in Secunda begonnen. Vorherrschend ist die lateinische Erklärung des Horaz, doch auch an die Lectüre von Cicero, Livius und Tacitus werden Uebungen im lateinisch Sprechen angeknüpft, in Secunda auch an Virgil (!) und Nepos. In einigen Anstalten finden besondere Sprechübungen statt, welchen in Essen und Wesel die (alte) Geschichte zu Grunde gelegt wird. In Hedingen wurden „die meisten Oden des Horaz zuerst deutsch und hernach (in einer weitern Lection) lateinisch“ erklärt. Auch an andern Anstalten wurde, wie ich höre, dieses Verfahren angewendet, ohne Zweifel, um die Schüler zu einem sichern gründlichen Verständnis des Dichters zu bringen und für alle Zeiten ein lebendiges Interesse für denselben zu wecken, da eine ausschliefslich lateinische Interpretation den unmittelbar auf das Gemüth wirkenden frischen Eindruck stört und bei dem Standpunkt vieler Schüler Gefahr läuft, ein tieferes Verständnis zu verfehlen und somit den Geschmack an Horaz für alle Zeiten gründlich zu verderben. Die lateinische Erklärung des Horaz, nach einer eingehenden Behandlung in der Muttersprache, bietet Gelegenheit genug, das Sachliche, das Grammatische, den logischen Zusammenhang, die ästhetische Seite in lateinischer Sprache erörtern und in zusammenhängenden Vorträgen entweder den Inhalt der einzelnen Gedichte oder die mythologischen und historischen Beziehungen[2])

[1]) N. Jahrb. für Philol. u. Pädag. 1869 Heft I Abth. II S. 6.

[2]) Als Vorträge der Art im Anschluss an die ersten Oden des ersten

angeben zu lassen und so die Schüler an den mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache zu gewöhnen. — Eine secundäre Stellung nimmt das Lateinsprechen auch bei der Lectüre von Cicero und Tacitus ein, wie man aus den verschiedenen Angaben in den Programmen: „theils deutsch, theils lateinisch erklärt (Kreuznach)", oder „theilweise mit lateinischer Interpretation (Elberfeld)", oder „nach der Uebersetzung folgte die Erklärung des Inhalts und der Darstellung in der Regel in deutscher Sprache, bisweilen lateinisch (Aachen)" wohl schliefsen darf. Ein tieferes Verständnis der genannten Autoren — und das bleibt immer die Hauptsache — lässt sich gewiss nur durch eine sorgfältige deutsche Uebersetzung und eingehende Besprechung erreichen, woran die lateinische Interpretation in zweiter Linie um so fruchtbringender sich anreiht.

Ferner wird in einzelnen Anstalten das lateinische Sprechen an die mündlichen oder schriftlichen Uebersetzungen wie an die lateinischen Aufsätze angeknüpft, und entweder der Inhalt der (aus Süpfles Aufgaben) übersetzten Stücke sogleich oder in der folgenden Stunde frei nacherzählt und bei der Lectüre der griechischen Historiker die Uebersetzung oder blofs der Inhalt des in der vorhergehenden Stunde gelesenen Abschnitts lateinisch *continua oratione* oder *quaerendo et respondendo* wieder gegeben, oder es werden die einzelnen Theile eines besprochenen Themas zu einem Aufsatze theilweise sogleich, theilweise in einer folgenden Stunde von den Schülern lateinisch ausgeführt.

Zu diesen Uebungen kommen endlich noch lateinische Vorträge über Themata aus der alten Geschichte (Essen, vielleicht auch Cleve).

Es ist gewiss ein gut Theil Zeit und Mühe, welche die Gymnasien der Rheinprovinz den Uebungen im lateinisch Sprechen widmen; und wenn dann doch noch geklagt wird, dass die Resultate, wenn sie auch nicht zu verkennen, doch den Erwartungen nicht entsprechen, oder doch keine wirkliche Fertigkeit im Sprechen erreicht werde, so hat die Schule, wie gesagt, die Pflicht, zu untersuchen, ob nicht ohne weitern Zeitaufwand in einer andern Weise befriedigendere Erfolge erzielt werden können. An manchen Anstalten ist man deshalb von der herkömmlichen Tradition, das lateinisch Sprechen erst in Prima zu beginnen, schon abgegangen

---

Buches erwähne ich: *de Pompeio, de Crasso* (c. 1), *de Deucalione et Pyrrha, de Ilia* (c. 2), *de Iapeto, de Daedalo, de Hercule* (c. 3), *de Vipsanio Agrippa, Quae Iliade, quae Odyssea contineantur* (c. 6), *de Teucro* (c. 7) u. s. w.

und hat dasselbe, wie erwähnt, von Secunda an geübt. Aber auch, ohne dass die Programme darüber Auskunft geben, wird wohl in Tertia, selbst in Quarta schon, der Inhalt gelesener und erklärter Capitel aus Caesar und Nepos bald kurz, bald ausführlicher lateinisch angegeben. Schliefsen sich solche Inhaltsangaben auch zunächst streng an die Worte des Autors an, so lenken sie doch die Aufmerksamkeit der Schüler schon mehr auf die Eigenthümlichkeiten der fremden Sprache hin und gewöhnen sie daran diese schärfer ins Auge zu fassen. Es schwindet ferner bei diesen Uebungen allmählich die Scheu, sich in der fremden Sprache auszudrücken. Wir können hierin gewiss von den Lehrern der neuern Sprachen lernen, welche mit weit geringeren Mitteln bei gehöriger Uebung eine ziemliche Fertigkeit im Sprechen erreichen. Den Schülern unserer obern Classen fehlt es meist nicht an den zum Sprechen nothwendigen Kenntnissen, aber die Uebungen im Sprechen kommen zu spät an sie heran, um die Scheu zu überwinden. Darauf muss schon vor dem Eintritt in Secunda oder Prima Bedacht genommen, und dürfen die darauf hinzielenden Vorbereitungen in den untern Classen nicht aufser Acht gelassen werden. So seltsam es auch klingen mag, wir werden mit dem lateinisch Sprechen auf der Schule nicht weiter kommen, wenn wir dasselbe nicht schon von Sexta an mehr als bisher ins Auge fassen. Nicht als ob ich glaubte, dass durch die kleinen leichten Fragen, welche wohl im Anschluss an die gelernten Vocabeln oder die gelesenen Sätze an die Schüler in Sexta und Quinta gestellt werden, ein grofser Vortheil gewonnen würde; im Gegentheil bin ich besorgt, die Gleichförmigkeit derselben ermüdet zu sehr. Vor allem ist es nothwendig, den Schüler an ein lautes, deutliches Sprechen zu gewöhnen. Grade hierdurch wird das Organ geübt und die Correctheit in der Aussprache gefördert. Wir sprechen den Schülern anfangs lateinische Wörter, dann kleinere Sätze, lesen ihnen weiter aus mehreren Sätzen bestehende Erzählungen, dann zusammenhängende Abschnitte aus Schriftstellern vor, wir suchen dieselben daran zu gewöhnen, das in fremder Zunge Gesprochene zu verstehen und wiederzugeben, aber wir denken zu wenig daran, die Fesseln der Zunge zu lösen. Hierzu ist ein lautes, deutliches Sprechen nothwendig, welches bei dem Erlernen der neuern Sprachen mit Recht so sehr betont wird. Es mag manchem als eine übermäfsige Forderung erscheinen, dass in Quarta und Tertia zu einer sorgfältigen häuslichen Vorbereitung der bezeichnete Abschnitt auch zu Hause laut gelesen werde; in der That aber ist es keine so grofse Arbeit. Die Schüler gehen,

wenn sie den Vortheil davon einmal merken, gern daran. Ihre Sprache wird hierdurch freier und sicherer, die grammatischen Verhältnisse der Sätze treten ihnen näher und werden ihnen klarer, die Erfassung des Sinnes wird ihnen leichter, und es schwindet das Stocken und die Unbeholfenheit beim Uebersetzen immer mehr. Dieses Mittel nun, durch ein lautes Lesen die Zunge für das lateinisch Sprechen zu lösen, kostet bei dem unzweifelhaften Vortheil der Schule wenigstens keine Zeit.

Sind die ersten Schwierigkeiten der Form überwunden, so lassen wir, um die Vertrautheit mit derselben zu fördern, dem Fassungsvermögen der Schüler entsprechende Sätze lesen und übersetzen. Hin und wieder lassen wir auch Sätze wegen der besondern Form und des anziehenden Inhalts auswendig lernen. Bei dem Uebersetzen ins Lateinische, einer weit schwierigeren Arbeit für die Schüler, sprechen und schreiben wir ihnen einzelne Sätze vor, um Ohr und Auge zu üben, überzeugt, dass durch je mehr Sinne eine Sache aufgefasst wird, sie sich um so fester einprägt. Würde auch hierbei eine Reihe von Sätzen memorirt, so würde für das lateinisch Sprechen ein weiterer Gewinn erreicht.

Es lässt sich nicht leugnen, dass der stets gleichmäfsige Gang des Unterrichts auch den strebsamen Schüler ermüdet, besonders wenn zwei lateinische Stunden hintereinander folgen. Schon die Repetitionen, welche wir in diesem Falle von Zeit zu Zeit anstellen, sind für alle eine ebenso willkommene als förderliche Unterbrechung. Die Schüler athmen auf; der fleifsige merkt, dass er etwas erreicht hat und geht seinen Weg muthig weiter, ein anderer erlangt die ihm bisher mangelnde Festigkeit und Sicherheit und nimmt zu an Freudigkeit und Vertrauen zu dem Erfolge seiner Anstrengungen. Auf Bitten der Schüler habe ich in früheren Jahren von zwei auf einander folgenden Stunden gerne die eine benutzt, um im Anschluss an die „zerhackten“ Sätze des übrigens ganz methodisch angelegten Uebungsbuches von Spiefs Erzählungen aus der Mythologie und Geschichte mitzutheilen, also gelegentlichen Unterricht zu treiben. Zur Belebung des Unterrichts und um die Lust am Lateinischen zu fördern ist es gewiss besser, diese Zeit zu verwenden zum Memoriren kleiner Fabeln und Erzählungen von bedeutenden Persönlichkeiten oder auch kleiner in dem Kreise kindlicher Neigungen sich bewegender Gespräche. Wer mit der Jugend lebt, weifs, mit welcher Freudigkeit solche Stunden begrüfst werden. Auch haften die memorirten

Stücke der Art fester als man gewöhnlich glaubt; in spätern Jahren werden sie oft noch mit Vergnügen dem Lehrer wieder erzählt.

In Quarta und Tertia ist es, um das Verständnis der Syntax zu erleichtern und die Kenntnis derselben zu befestigen, unerlässlich, zu jeder Regel ein schlagendes Beispiel lernen zu lassen, aus welchem sich der Schüler die Regel selbst leicht wieder herleiten kann. Solche Sätze sollen immer praesent sein. Dabei liegt allerdings die Gefahr nahe, dass der Schüler seinen Mustersatz, wie derselbe in einzelnen Gegenden heifst, gedankenlos hinspricht. Wird derselbe aber angehalten, an diesem Satze die Eigenthümlichkeit der fremden Sprache der Muttersprache gegenüber nachzuweisen, so dient auch dieser Schatz mit dazu, die Fertigkeit im Sprechen zu fördern.

Nothwendig sind in diesen Classen neben der Lectüre von Nepos, Caesar, auch wohl Curtius die schriftlichen und mündlichen Uebersetzungsübungen im Anschluss an die Syntax. Die letzteren sind, schon um das Uebermafs der schriftlichen Arbeiten etwas in den Hintergrund zu schieben, vorzuziehen. Sie nöthigen den Schüler, namentlich wenn sie ohne häusliche Vorbereitung betrieben werden, sich schnell auf die erforderlichen Vocabeln, Redensarten, Regeln, Wortstellung u. s. w. zu besinnen, mithin Schwierigkeiten zu überwinden, welche ihm in gleicher Weise bei dem freien mündlichen Gebrauch der Sprache entgegentreten.

In ähnlicher Weise müssen die schriftlichen, leichtern classischen Schriften — mit oder auch ohne Anschluss an die Lectüre — entnommenen Extemporalien angefertigt werden. Diese sollen sich nicht an eine bestimmte grammatische Regel anschliefsen, sondern können die verschiedensten Regeln enthalten, dürfen aber nicht zu hoch gegriffen werden, damit der Schüler die Freudigkeit bei der Arbeit nicht verliert. Sollen es wirkliche Extemporalien und nicht blofs Schönschreibübungen sein, von welchen der Schüler nur den Ruhm ostensibler Hefte hat, so dürfen bei der Anfertigung auch nur ausnahmsweise Wörter und Phrasen genannt, nur noch nicht bekannte Constructionen angegeben werden, es muss das deutsch Dictirte sofort lateinisch niedergeschrieben werden. Werden solche Arbeiten nach sorgfältiger Correctur mehrmals in der Classe laut vorgelesen, dann zu Hause memorirt, so sammeln sich die Schüler einen Schatz von jährlich 20—30 oder mehr Erzählungen, aus welchem sie zum schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Sprache schöpfen können. — Es versteht sich wohl von selbst, dass das Vocabellernen, mag dies nun gelegentlich bei

den Uebersetzungsübungen oder systematisch betrieben werden, sowie das Erlernen der später bei der Lectüre erklärten und gesammelten Phrasen hierzu unentbehrlich ist. Dadurch werden ja erst solche Extemporalien möglich. Dieselben sind für die Geübtheit im Sprechen von gröfserer Bedeutung als die häuslichen Exercitien. Während diese nur zeigen, was der einzelne durch eigenes Nachdenken und mit Benutzung der Grammatik und des Lexicons zu leisten vermag, und vielfach nur dem strebsamen Schüler wirklichen Nutzen bringen, nöthigen jene alle, ohne Unterschied, in den Schatz der erworbenen Kenntnisse zurückzugreifen, selbständig zu denken und sich auszudrücken, und geben so die beste Anleitung zu der für den freien mündlichen Gebrauch der Sprache erforderlichen Sicherheit und Gewandtheit.

In der Wahl des Stoffes zu diesen Uebungen ist in Secunda schon deshalb eine gröfsere Freiheit gestattet, weil die Lectüre des Livius, Sallust und der ciceronischen Reden mit den Ausdrücken aus den verschiedensten Lebensverhältnissen bekannt macht. Hier sollte auch der Inhalt kleinerer Abschnitte der Lectüre, sowohl der lateinischen als griechischen, in jeder Stunde lateinisch frei wiedergegeben, der Inhalt gröfserer Abschnitte lateinisch vorgetragen werden, wobei der Lehrer ergänzend, berichtigend, fragend eintreten muss, um die Sache zu beleben und die Sprache der Schüler in den Fluss zu bringen, damit auch die rechte Freude an solchen Uebungen gewonnen werde.

Wird in der angegebenen Weise bis Prima auf den mündlichen Gebrauch des Lateinischen hingearbeitet, so kommt es in dieser Classe darauf an, die in dem Reglement geforderte Geübtheit im lateinisch Sprechen zu erreichen. Hier bieten zunächst die lateinischen und griechischen Prosaiker — leider bleibt auch Homer zuweilen nicht verschont — nach vorausgegangener Interpretation in der Muttersprache Gelegenheit, durch lateinische Inhaltsangaben, durch Rückübersetzen und Wiedererklärung grammatisch schwieriger Stellen in dem mündlichen Gebrauch der Sprache zu befestigen und zu einer correcten lateinischen Darstellung hinzuführen. Um eine „wirkliche Fertigkeit“ darin zu erreichen, sind die in einzelnen Anstalten gebräuchlichen Besprechungen lateinischer Themata, wie die lateinischen Vorträge besonders geeignet. Werden die Schüler in ersterem Falle angehalten, selbst lateinisch zu disponiren, auf die Fragen und Einwürfe des Lehrers prompt zu antworten, wird die Beurtheilung des Vortrags zunächst einem Schüler übertragen, dann in der Stunde der ganzen Classe anheimgegeben,

so wird, wenn der Lehrer die Fertigkeit im lateinisch Sprechen in dem erforderlichen Mafse besitzt, die Sache gewiss lebendig und anregend und das nutzlose Parallelsprechen fern gehalten; die Schüler gewöhnen sich, was sie zu sagen haben und zu sagen wissen, geläufig, wenn auch nicht immer in eleganter, doch in richtiger Form vorzubringen, und erlangen dadurch die Geübtheit, welche das Gymnasium erreichen soll und muss.

Wie die angegebenen Mittel und Wege, die Geübtheit im lateinisch Sprechen zu fördern, im einzelnen zu verfolgen sind, darüber mich weiter auszulassen halte ich für überflüssig. Sie erfordern, wie jeder leicht erkennen wird, ein einheitliches Zusammenwirken der verschiedenen Lehrer einer Anstalt. Das Wissen und Können der Schüler auf den verschiedenen Stufen müssen dieselben klar vor Augen haben und behalten und so oft wie möglich in das frühere Pensum zurückgreifen, ohne das zu erstrebende Ziel aus den Augen zu verlieren. Ein lebendiges Interesse für die Sache, wie eine liebevolle Hingabe an die Schüler wird es uns in dieser Weise gewiss gelingen lassen, die Leistungen unserer Abiturienten im mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache mit den gesetzlichen Forderungen ganz in Einklang zu bringen.

Saarbrücken. W. Schmitz.

Zur Frage der lateinischen Sprechübungen in den Gymnasien.

Die Durchsicht des vorstehenden Aufsatzes des Hrn. W. Schmitz '*über die Geübtheit im lateinisch Sprechen*', welche mir durch die Güte der Redaction der Zeitschrift noch vor dem Drucke gestattet wurde, giebt mir Gelegenheit den Auseinandersetzungen meines rheinischen Collegen einige Bemerkungen hinzuzufügen, die sich besonders auf die Wahrnehmungen stützen, welche ich an Gymnasien der Provinzen Preufsen, Brandenburg und Sachsen gemacht habe. Wenn ich dabei einerseits glauben darf, dass es Hrn. Schmitz erwünscht sei gleich beim Erscheinen seines Aufsatzes die Zustimmung eines speciellen Fachgenossen zu erfahren, so hoffe ich andrerseits durch das Folgende noch mehr die allgemeine Aufmerksamkeit auf eine Seite des lateinischen Unterrichtes zu lenken,

welche um so reiflicherer Erwägung bedarf, je näher die von der obersten Behörde beabsichtigte Revision des Reglements für die Abiturientenprüfungen bevorsteht. Das annoch giltige Reglement fordert, dass bei der mündlichen Prüfung den Schülern Gelegenheit gegeben werde, Geübtheit im lateinisch Sprechen zu zeigen (Wiese, V. und G. S. 212 und 217.). Es sind wiederholentlich Stimmen laut geworden, welche die Beseitigung dieser Bestimmung und damit der lateinischen Sprechübungen überhaupt forderten, und es steht zu erwarten, dass diese Stimmen sich auf's neue erheben. Möchten doch auch die Vertheidiger der angegriffenen Sache nicht schweigen! Denn die Gymnasien haben nicht nur gegenwärtig die Pflicht einer reglementarischen Bestimmung gerecht zu werden, sondern sie haben in weit höherem Grade das allereigenste Interesse diese Bestimmung mit ihrem Ziele erhalten und unverändert in die neue Prüfungsordnung übergehen zu sehen. Denn die lateinischen Sprechübungen sind nicht sowohl, wie Hr. Schmitz meint, als eine intensive logische Uebung, als vielmehr wegen der lebendigen Wechselwirkung, in welcher sie mit Lectüre und stilistischen Uebungen stehen, von grofsem Werthe. Es würde durchschnittlich gewandter geschrieben und übersetzt werden, wenn man mehr spräche und das Sprechen methodischer vorbereitete.

In dem eben berührten Punkte allein, in dem Mangel methodischer Vorübung sehe ich den Grund der auch von Hrn. Schmitz für den Kreis seiner persönlichen Erfahrung bestätigten Thatsache, dass, von Einzelfällen abgesehen, unsere Primaner eine wirkliche Geübtheit und Fertigkeit im mündlichen Gebrauche der lateinischen Sprache nicht aufzuweisen haben. In der That, nicht in mangelhafter Organisation der Anstalten, nicht in Fehlern der Lehrpläne wie Hr. Syrée im Aachener Programm 1868 will, auch nicht in der mangelnden allgemeinen Sicherheit in den Formen, in dem Brachliegen schwächerer Schüler, in den zu hoch gesteckten Zielen, Gründen, welchen Hr. Schmitz einen Theil der Schuld beizumessen geneigt scheint, sondern einfach darin suche man den Grund des Uebelstandes, dass die Schule die Uebung erst in der Classe begann, an deren Abschluss Geübtheit im Sprechen bekundet werden soll. Sieben Jahre wird das Latein gelesen und übersetzt und erst in den beiden letzten Jahren des Schulcursus geht man zum Sprechen über. Wer wollte leidliche Fertigkeit in freier metrischer Composition in Prima da erwarten, wo in den vorhergehenden Classen zwar Dichter gelesen, aber keinerlei Uebungen in Versification getrieben sind? Man leitet in gebundener Rede den Schüler bedächtig und metho-

disch von dem Wiederherstellen des nur wenig durch Umstellungen gestörten Versmafses zu dem selbstständigen Einsetzen ausgelassener Epitheta, von da zu dem Formen von Versen mit genau gegebenem Inhalt und reichlich angedeuteten Vocabeln und Kunstmitteln, um dann erst zur Composition mit suppeditirtem Gedankeninhalte und zur ganz freien Composition überzugehen. Wie soll in ungebundener Rede ohne systematische Vorübungen die Pallas-Geburt einer gerundeten Periode, wie die Gewandtheit lateinischer Disputation zu Stande kommen?

Wenn nun an Schüler, die bisher nur durch schriftliches und mündliches Uebersetzen geübt sind, in Prima plötzlich die Forderung lateinischer Disputationen, lateinischer Referate aus der alten Geschichte und aus der Lectüre, Sprechübungen über römische Alterthümer u. dgl., ja selbst nur lateinische Wiederholungen der wichtigsten Punkte der Erklärung des Horaz und Cicero herantreten, ist es da schliefslich zu verwundern, wenn die Classe beim besten Willen doch eine gewisse Scheu lateinisch zu sprechen nicht verwindet und nur in besonders guten Generationen zu gröfserer Freiheit und Sicherheit gelangt? Also Vorübungen! Hr. Schmitz giebt eine Reihe von Mitteln an, die gewiss geeignet sind eine wirkliche Uebung im mündlichen Gebrauche des Lateinischen zu begründen: in Sexta und Quinta vor allen Dingen lautes Sprechen (für Quarta und Tertia lautes Lesen der Pensa zu Haus als Theil der Praeparation), das Memoriren bemerkenswerther Sätze, kleiner Fabeln und Erzählungen; für Quarta und Tertia das Memoriren grammatischer Mustersätze und der Extemporalien, sowie häufige mündliche Uebersetzungsübungen; in Secunda stündlich Inhaltsangaben kleiner Stücke der Lectüre, vorbereitete Referate über gröfsere Partien; in Prima Inhaltsangaben, Retrovertiren, Wiedererklärung hervorragender Stellen, Besprechung der Aufsatzthemata und Vorträge —. Von der sofortigen lateinischen Besprechung der Aufsatzthemata allerdings würde ich mir — versucht habe ich's noch nicht — wenig Vortheil versprechen; ich habe bisher selbst bei der deutschen Besprechung zwar rege Betheiligung, aber nur mäfsiges Geschick gefunden beim ersten Herantreten an eine neue Aufgabe Gedanken klar zu entwickeln. — Retrovertiren erst für Prima angesetzt zu finden befremdet mich; ich halte diese Uebung von dem ersten Stücke des Lesebuchs in Sexta an für ebenso selbstverständlich wie förderlich, denn sie vereinigt die Wiederholung der Lectüre mit einem mündlichen Extemporale und ist vorzugsweise in den unteren und mittleren Classen geeignet alles in Fluss zu bringen und selbst

bei den Schwachen oder Zaghaften lebhafte Theilnahme am Unterricht zu erreichen —. Aufserdem aber möchte ich das Augenmerk noch auf zwei Punkte richten. In Sexta und Quinta ist es bei dem Einüben der Declinations- und Conjugationsformen um ein schnelles und sicheres Erfassen der fremden gesprochenen Sprache vorzubereiten sehr anzurathen nicht nur deutsch gefragte Formen lateinisch wiedergeben oder nach Numerus, Genus und Casus oder nach Person, Tempus und Genus Verbi bezeichnen zu lassen, sondern auch in schneller Folge lateinische Formen der verschiedensten Arten zu fragen, damit sie von den Schülern mit den entsprechenden Formen beantwortet werden. Das Verbum transitivum giebt dann bei Einübung des Activums und Passivums reichlich Anlass von blofsen Formen zu einfachen Sätzen mit Subject und Object, zur Verwandlung der activen Construction in die passive und umgekehrt, zur Aenderung des Numerus u. dgl. fortzuschreiten; der Wort- und Gedankenschatz eines Lesestückes giebt eine für mehrere Stunden genügende materielle Grundlage für solche Uebungen, bei denen man ebenso viel lateinisch frage wie deutsch. Man mache den Versuch ein Extemporale schreiben zu lafsen im Anschluss an einige so durchgearbeitete Stücke und man wird den vortheilhaften Unterschied in der Durchschnittsleistung der Classe bemerken, den ein solches gegenüber einem anderen von gleicher Schwierigkeit bildet, für welches nur wiederholt übersetzte Stücke verwerthet sind.

Solche Resultate weisen deutlich den Weg, auf dem es möglich ist die Lectüre nach Form und Inhalt in das Können und Denken der Schüler übergehen zu lassen, d. h, das Hauptziel dieses Unterrichtes zu erreichen. — In Quinta werden die bezeichneten Uebungen fortgesetzt, gesteigert durch den Hinzutritt der Hilfsverba und der gesammten anomalen Declination und Conjugation. Die auf dieser Stufe erlernten Pronomina gestatten die erste Anwendung der Frageform und bei dem Variiren der gelesenen Stücke das Auflösen der Sätze in Fragen und Antworten. Selbstverständlich frage man nicht so, dass nur die eine Hälfte des Satzes oder gar nur ein einzelnes Wort die Antwort bildet, sondern lasse stets in vollständigen Sätzen antworten. In Quarta wird man, wenn ein Lesebuch benutzt wird, mit solchen Uebungen entsprechend fortfahren und dazu das Memoriren grammatischer Mustersätze und das mündliche Uebersetzen grammatischer Beispiele treten lassen können. Wird dagegen ein Autor gelesen, so meint Hr. Schmitz, dass man bereits in dieser Classe den Inhalt gelesener und erklär-

ter Capitel bald kurz, bald ausführlich lateinisch, natürlich möglichst mit den Worten des Autors, angeben lassen könne. Das wäre verfrüht. Besser schreitet man von deutschem Wiedererzählen des Gelesenen zu deutschen Inhaltsangaben fort und steigt erst in der Ober-Tertia oder Unter-Secunda zu lateinischen Inhaltsgaben auf; denn das Auseinanderhalten des Standpunktes des antiken Erzählers und des heutigen Referenten, das Scheiden des Wesentlichen und Unwesentlichen ist selbst für vorgerücktere Schüler nichts leichtes.

Sobald die Lectüre eines Autors begonnen hat, sei es nun in Quarta oder sei es in Tertia, so muss neben dem Uebersetzen, Erklären und Zurückübersetzen zur Förderung des schriftlichen und mündlichen Gebrauches des Lateinischen noch etwas anderes in den Vordergrund treten — die lateinische Phrase. An nichts kranken die gesammten stilistischen Leistungen der oberen Classen, an nichts die Versuche im Sprechen mehr als an der Dürftigkeit, Unbeholfenheit und Fehlerhaftigkeit der Phrase. Man halte mir nicht entgegen, dass eine ausgedehnte und sichere Vocabelkenntnis die specielle Beschäftigung mit der Phrase entbehrlich mache; denn man kann mit sehr gutem Vocabelschatz ausgerüstet doch ein Latein schreiben, welches unlateinisch genannt werden muss. Die festen Normen und Wendungen des Sprachgebrauchs — von Fachausdrücken ganz abzusehen — wollen als solche eigens erlernt und geübt sein, bis sie ein zuverlässiger Besitz geworden sind. Selbst im Deutschen, wo die Sprache des Umganges und Unterrichtes, die Lesebücher und die Lectüre unablässig an der Berichtigung und Consolidirung des Sprachgebrauches arbeiten, wie unsicher ist bis in die oberen Classen hinein die Anwendung! Wie oft werden zwei Constructionen vermischt! Die folgenden Proben, die denselben Jahrgängen meiner Notizen entnommen sind, mögen als Illustration des eben Gesagten dienen. Aus Quinta: Da antwortete Gott zu dem Blümchen — Von Scham bedeckt (andere Schüler: voll Scham bedeckt, voll S. erfüllt) zog es sich zurück — Mit den besten Hoffnungen erfüllt — Unterwegs brach ein großer Sturm an — Da fiel er dem Capitain vor die Füße — Und sich ihm zur Gegenwehr setzten — Der Landgraf fasste sich dies alles zu Herzen — Er traf den Schmied bei völliger Arbeit. — Aus Quarta: So viel auch sonst von seinen Thaten bekannt, desto weniger ist aus seinem Privatleben aufgehoben worden — Von den Kriegsthaten ausgenommen sind uns nur wenige Züge überliefert worden — Nur im Norden bildet sich die Eiche zu kleinen Wäldern — Er überfiel die Feinde so überrascht — Als dieser darauf nicht einwilligte. — Aus

Tertia: Sie wollte jene nicht zur Nachfolgerin anerkennen — Mortimer um sich in das Vertrauen der Königin zu setzen — Die Guisen betrachteten Maria als allein rechtmäfsig zu herrschen — Damit sie nicht noch öfter Ursach gäbe zu einem Kriege — In einer mit Zorneswerten gemischten Rede ergoss sie sich auf jene. Aus Secunda: Isocrates wird zu den zehn Meistern der Redekunst allgemein anerkannt — Dieser Umstand hat die Wiederlebung des deutschen Nationalgefühles erregt — Er ist missgelaunt mit sich und anderen. — Dem Lande, das völlig in Armuth versenkt ist. — Mit welcher Hingebung in sein Schicksal — Drückt die Armuth diejenigen, die mit ihr behaftet sind? — Zu entwinden aus den Armen des Schlechten — Wer zwar den Entschluss einer guten That gemacht hat — Dieser Einfluss giebt sich auf höchst verschiedene Weise zu verstehen — Sie reifsen sich empor zu neuer strebsamer Wirkungskraft — Vergessen war der Undank, den sein Mitbürger ihm zugefügt — Was den Thebanern zum Frommen gereicht.

Wer wollte gegenüber solchen Unsicherheiten des schriftlichen deutschen Ausdruckes noch viel Aufhebens machen von den Mängeln oder der Unbeholfenheit lateinischer Wendungen, wie sie in Extemporalien — mit Hilfe des Lexicons gefertigte Arbeiten können natürlich nicht zum Vergleich herangezogen werden — sich finden? z. B. *rebus bellicis (militaribus) feliciter gestis* — *terminos plus quam aeque (aequum) proferret* — *in quibus iniustitia potentiam habet* — *cum indulgentia contemplamur* — *annales ut nominantur* — *ut ibi solatium peterent* — *patre matura morte extincto* — *priorem fortunam servantes* — *fruebantur fructibus pacis* — *in artificio instruere* — *cupio falsus esse vates* — *agrum publicum sumere* — *togam virilem accipere.* — Solchen Fehlern — die eben angeführten sind von Unterprimanern gemacht — vermag der sorgfältigste vorhergehende Unterricht in Grammatik und Stilistik nicht vorzubeugen: nur ein lebendiges Erfassen und Einprägen des Sprachgebrauchs der in den vorhergehenden Classen gelesenen classischen Schriften kann helfen. Dazu aber ist ein besonders Erlernen der vorkommenden Phrasen unerlässlich, namentlich derjenigen, in welchen das Lateinische und das Deutsche sich nicht decken.

Wenn so bis Untersecunda das lateinisch Sprechen methodisch vorbereitet ist, dann mag man zum eigentlichen Gebrauche übergehen. Man wird dann nicht mehr zu fürchten haben, was einige Latinisten des 16. Jh. besorgten, nämlich durch das fehlerhafte Sprechen den Stil zu verschlechtern und zu barbarisiren. Man

wird auch in den unteren Classen in der angedeuteten Weise mehr erreichen, als mit dem eine Zeit lang so beliebten Bilden von Erzählungen mit den aus dem Vocabular gelernten Vocabeln; in den mittlern Classen aber mehr als mit dem früher vielfach, heute wohl kaum noch irgend bei uns geübten Zwange etwaige Wünsche und Bitten lateinisch vorzutragen und selbst den Mitschüler lateinisch anzureden. Die Zeiten des '*Veniam*' Rufens, des '*Licet exire? domine doctor*' und '*Ferdinande, stilum mihi subministra!*' haben nur mäfssigen Gewinn gebracht. Sie steuerten darauf los das Latein als gelehrte Verkehrssprache wieder zu beleben und verloren damit die eigentlichen Ziele des lateinischen Unterrichtes aus dem Auge. Man setze dem mündlichen Gebrauche der lateinischen Sprache kein Ziel, welches nicht dem des schriftlichen Gebrauches entsprechend zur Seite steht, d. h. die Fähigkeit über einen in der Schule behandelten Gegenstand der antiken Geschichte oder Literatur sich sowohl in längerer Exposition als auch in wechselnder Rede leidlich fliefsend und correct ausdrücken zu können. Ein solches Ziel ist erreichbar, und es ist wegen der auf seine Erreichung abzweckenden Uebungen nicht minder, als an und für sich betrachtet für die Gymnasien ein werthvolles.

Berlin. Hermann Genthe.

ZWEITE ABTHEILUNG.

LITERARISCHE BERICHTE.

Der deutsche Aufsatz in der ersten Gymnasialclasse (Prima). Ein Handbuch für Lehrer und Schüler, enthaltend Theorie und Materialien. Zusammengestellt aus den Erträgen und Erfahrungen des Unterrichts von Dr. Ernst Laas. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 1868.

Was das vorliegende Buch aus der grofsen Mehrzahl literarischer Erzeugnisse desselben Gebietes heraushebt und zu einer bedeutenden Erscheinung in der Schulliteratur macht, ist ebensowohl das Ziel, zu welchem der Verf. hinstrebt, als auch der Weg, auf dem er dies zu erreichen sucht. Sein Ziel ist, eine Einheit nachzuweisen zwischen den verschiedenen Gegenständen, die dem Lehrer des Deutschen in Prima zufallen, und er findet diese Einheit im deutschen Aufsatz. Nicht in dem Sinne, als sollten die übrigen Gegenstände der deutschen Stunde nur zu dem Zwecke getrieben werden, damit deutsche Aufsätze verfasst werden können; vielmehr würde der Verf. eine solche Ansicht gewiss nicht als die seinige anerkennen, und wenn er sagt, dass von den Aufgaben des deutschen Lehrers in gewissem Sinne die höchste und wichtigste der Dienst am deutschen Aufsatz sei, dass der Aufsatz seine „beständige Sorge" sein müsse, so beruht diese Ueberzeugung keineswegs auf einer Missachtung der andern ihm anvertrauten Gebiete, namentlich der Einführung in die Hauptwerke unserer grofsen Dichter, sowie in die deutsche Nationalliteratur; im Gegentheil das ganze Buch bezeugt es, mit welcher Liebe und Umsicht er gerade diesen letzteren Gegenständen gerecht wird. Denn gerade sie sind es, durch welche einer der höchsten Zwecke der Gymnasialbildung, nämlich dem Jüngling nicht blofs eine allgemein-menschliche, sondern eine national-deutsche Erziehung und Bildung zu geben, allein vollständig erreicht werden kann. „Die unserer Erziehung anvertrauten jungen Seelen", sagt er S. 5, „müssen mit dem Geist unserer grofsen Dichter innigst vertraut werden; sie waren eine nicht kleine Zeit das einzige, worauf wir als Deutsche den Fremden gegenüber stolz sein konnten. Und unsere gegen-

wärtige Bildung kann weder genetisch begriffen werden, noch kann man in ihr stehen als lebendig wirkendes Glied, wenn man nicht ein Verhältnis gewonnen hat zu dieser unserer classischen Literatur, specieller zu den Werken von Lessing, Schiller, Goethe. In ihnen liegt, gebrochen in mannigfache Strahlen, der eine echte deutsche Geist der modernen Zeit; in dieses Geistes Luft muss der deutsche Jüngling athmen lernen, dieser Geist muss im wesentlichen sein Geist werden." — Das einheitliche Band aber, welches die verschiedenen Gegenstände des deutschen Unterrichts umschliefst, ist ihm dennoch der deutsche Aufsatz. Denn da einerseits dem Schüler die Geschicklichkeit beigebracht werden muss, einen in seinem Gesichtskreise liegenden Gegenstand in correcter schriftlicher Darstellung zu behandeln, andererseits aber nichts geeigneter ist, das, was der Geist aufgenommen hat, innerlich zu assimiliren, die Resultate des eigenen Nachdenkens auf das Mafs ihrer Klarheit und Durchbildung zu prüfen, als eben die schriftliche Darlegung, so ist offenbar, dass sich diese beiden Zwecke im Aufsatz vereinen, welcher somit den Abschluss, die Krone des ganzen deutschen Unterrichts bildet. Hiernach ist es natürlich, dass das Buch, welches „der deutsche Aufsatz" betitelt ist, vielmehr den ganzen deutschen Unterricht in seinen Zielen und in seiner Methode behandelt, wie es ein einsichtsvoller Beurtheiler des Buches im Archiv für N. Sp. Bd. 43 1868 S. 424 vom ersten Capitel hervorhebt. Keine Seite des deutschen Unterrichts bleibt unberücksichtigt, aber bei allem, was gesagt wird, ist eine stete Beziehung zum deutschen Aufsatz fühlbar, die eben das Einheitliche ausmacht.

Was zweitens die Art und Weise betrifft, wie der Verf. dieses Ziel zu verwirklichen sucht, so wird sich dieselbe am besten aus einer Besprechung der einzelnen Theile des Buches selbst ergeben.

Das Ganze besteht aus vier Capiteln. Im ersten handelt der Verf. vom Zweck und Wesen des deutschen Aufsatzes in Prima. Das zweite entwickelt die Lehren der Inventio, der Vorbereitungen zur Abfassung des deutschen Aufsatzes; das dritte die Dispositio, die Darlegung, Sichtung und Ordnung des durch die Inventio gefundenen Stoffes. Endlich das vierte Capitel enthält, während in den beiden vorangegangenen als Beispiele meist Themata allgemeinen Inhalts benutzt waren, die praktische Ausführung des theoretisch Vorgetragenen an Aufgaben, die aus dem Unterricht oder der Privatlectüre stammen, wobei der Verf. die unerschöpfliche Reichhaltigkeit von Aufsatzstoffen zeigt, welche sich hier ergeben.

Der Zweck des deutschen Aufsatzes, dies wird im ersten Capitel entwickelt, ist seiner Natur nach ein doppelter: ein materialer und ein formaler. Erstens also giebt es gewisse Stoffe, um derentwillen deutsche Aufsätze geschrieben werden müssen. Indem nämlich der Verf. von der Betrachtung ausgeht, dass die ganze geistige Thätigkeit des Schülers sich in Reception und Production theilt, und zwar in der Art, dass immer die Production den Nachweis

liefert, in wie weit er das bisher Aufgenommene in sich verarbeitet habe, und auf diese Weise einen Abschluss des Lernens bildet, so ergiebt sich von selbst, dass auch für die in der deutschen Stunde vorgetragenen Gegenstände ebenfalls eine Production als Abschluss nöthig ist: der deutsche Aufsatz. In den Werken unserer classischen Literatur also, in der Literaturgeschichte, in den daran zu knüpfenden Erörterungen aus der Poetik, namentlich der Theorie des Dramas, in allen diesen finden wir den ersten Kreis der Stoffe, die durch den deutschen Aufsatz behandelt werden sollen. Hierzu aber wird unbedingt ein tieferes Eindringen in die Natur der betreffenden Dichter und Dichterwerke erforderlich sein, und wir berühren hiermit eine häufiger angeregte Streitfrage. Denn so wenig auch heut zu Tage unter Stimmfähigen eine Meinungsverschiedenheit darüber herrschen kann, dass die Bekanntschaft mit den Hauptwerken unserer Literatur als ein unumgänglicher Bestandtheil der Gymnasialbildung unbedingt gefordert werden muss, so gehen doch die Ansichten nicht unbedeutend auseinander über die Art und Weise, in welcher man den Schülern das Verständnis eines solchen Dichterwerks nahe zu bringen habe. Während die einen, unter denen vor allem Hiecke zu nennen ist, darauf dringen, dass das Kunstwerk seinem Inhalt wie seiner künstlerischen Form nach, in Hinsicht auf ästhetischen und sittlichen Werth, im Ganzen und im Einzelnen, erläutert und beurtheilt werde, so weisen die andern, als deren Vertreter R. v. Raumer gelten mag, eine solche Besprechung von sich und wollen vielmehr das Kunstwerk unmittelbar durch den ästhetischen Eindruck des Ganzen auf das jugendliche Gemüth wirken lassen.[1]) Laas tritt hier mit aller Entschiedenheit auf Seite

---

[1]) Dass der Streit nicht erst aus neuerer Zeit stammt, zeigt z. B. folgende aus den Heidelbergischen Jahrbüchern für Literatur 1811 No. 70 S. 1111 ff. entnommene Stelle, die mir von Hrn. Dr. Wilmanns freundlichst mitgetheilt worden ist. Sie ist aus einer Besprechung der „Vorlesungen über deutsche Classiker für Gebildete und zum Gebrauch in den höheren Lehranstalten. Herausgegeben von Johann Gottfried Sauer und Gerhard Adam Neuhofer. Tübingen 1810."

„Welche Vaterlandsliebe", sagt Jean Paul in der Levana, „müsste das kindliche Hängen an den Lippen verwandter Menschen entflammen! Und welches schöne langsame Lesen würde, da der Deutsche alles schnell liest, was nicht nach Breiten, Säculn und Sprachen weit her ist, uns angewöhnt, wenn z. B. eine Klopstockische Ode so fein und weit zerlegt würde, als eine Horazische. Welche Gewalt der eigenen Sprache würde sich zubilden, wenn man die Jugend schon vor der Mannbarkeit, wo die Schullehrer sonst Pindare und Aristophanesse tractiren, in Klopstockische und Vossische Klangoden, zu einem Gœthischen Antikentempel, in ein Schillersches Sprachgewölbe führte! Denn eben die eigene Sprache muss in Mustern anreden, wenn sie ergreifen soll; daher schrieben ungeachtet des besten Lateins der alten Humanisten und ungeachtet des besten Französischen der alten Weltleute doch beide Brüderschaften oft das elendeste Deutsch."

Aehnliche Gedanken waren es, die schon mehrere Freunde deutscher Art und Kunst veranlassten, die bei den Alten angewendete Interpretation auch auf deutsche Schriftsteller überzutragen. Dies wollte z. B. schon Dusch in den Briefen zur Bildung des Geschmacks, dies Cramer in dem bekannten

Hiecke's, und wir müssen ihm durchaus beipflichten, „in der festen Ueberzeugung", mit Lessing zu reden, „dass die Kritik dem Genusse nicht schadet". Was Laas für seine Ansicht anführt, ist in hohem Grade einleuchtend. „Zunächst", sagt er, „haben ja alle diese Männer gar nicht für Schüler geschrieben. Gleichwohl sollen Schüler an der Beschäftigung mit ihren Schriften grofs und gebildet werden. Das geht nur dann, wenn der Lehrer vermittelnd durch Erklärung des Dunkeln, durch Zerlegung des Complicirten und fortwährendes Hinweisen auf das Wichtige, auf die daseienden aber nicht gesehenen Schätze dazwischen tritt. Es fördert hier wie immer die Analyse das Verständnis."

Gegen diesen Abschnitt des Buches ist der gröfste Theil einer kurzen Besprechung und Beurtheilung gerichtet, welche in der „Zeitschrift für die öster. Gymnasien, 1868, Decemberheft" Karl Tomaschek dem Laasschen Buche gewidmet hat. Was er gegen die von Laas empfohlene Behandlung dichterischer Werke, die ihm als geradezu „sachwidrig" und das Wesen des jugendlichen Gemüths verkennend erscheint, einwendet, läuft im wesentlichen auf folgende Gedanken hinaus: Die Jugend sei die Zeit der unbefangensten Aufnahme, des reflexionslosen Genusses. Ihrer Natur sei es daher entsprechend, vom Genuss zur ästhetischen Einsicht, nicht umgekehrt vorzuschreiten, und eben deshalb sei es Aufgabe der Schule, für jede Alterstufe solche Dichtungen zu wählen, welche ohne langathmige Entwicklung, ohne beständiges Dazwischentreten der Reflexion ihres ästhetischen Erfolges sicher sind. — Hierauf wäre zu erwidern, dass zwar allerdings die Jugend die Zeit reflexionslosen Genusses, aber die Schule keineswegs der Ort dafür ist. Einen solchen Genuss kann sich ja der Schüler auch zu Hause bereiten, und in ihm den Hauptzweck der Schullectüre zu finden, muss als ein Raub an der so äufserst kostbaren Zeit bezeichnet werden. Man darf vielmehr unserer Ueberzeugung nach gerade nur solche Dichterwerke zur Lectüre in der Schule wählen, die ohne vielfaches (wenn auch nicht „beständiges") Dazwischentreten des Lehrers, ohne eingehende (wenn auch keineswegs „langathmige") Besprechung dem völligen Verständnis des Schülers Schwierigkeiten bieten würden, die seine Kräfte übersteigen. Mit einem

---

'Klopstock Er und über Ihn'; planmäfsiger Vetterlein in der Chrestomathie deutscher Gedichte, und der vortreffliche Ferdinand Delbrück in den lyrischen Gedichten mit Anmerkungen, neuerlich auch der ungenannte Verfasser von Schillers Biographie (Wien und Leipzig bei Gräffe 1810). Und wie vieles der Art liegt nicht in Recensionen, in periodischen und Flugschriften, in ästhetischen und rhetorischen Lehrbüchern u. s. w. zerstreut! Das vornämlich durch Schocher in Deutschland angeregte Studium der Declamation führte zu dem tieferen Studium der Poesie, und trat mit der feineren Analyse derselben in eine erfreuliche Wechselwirkung, sowie die durch Adelung, Campe, Eberhardt, Voss, Schlegel u. a. unternommenen grammatischen und metrischen Forschungen ebenfalls auf die gründliche Lectüre neuerer Classiker wohlthätig reagirten.

Primaner etwa Schillers Grafen von Habsburg oder Kampf mit dem Drachen zu lesen, würde offenbar Zeitverschwendung sein, und doch wird man zugeben müssen, dass wenn „Genuss und Wirkung der gelesenen Stücke Hauptzweck" der Schule sein soll, jene herrlichen Gedichte und ähnliche, an denen wir alle bei jeder wiederholten Lesung uns aufs neue erfreuen und erbauen, obenan stehen müssten. Die oft geäufserte Besorgnis, die Reflexion beeinträchtige den ästhetischen Genuss, beruht nach meinen Erfahrungen durchaus auf einem Irrthum. Im Gegentheil, sie erhöht ihn. Es mag allerdings eine Art geben, über ein Dichtwerk zu sprechen, die dem Hörer das Ganze verleidet, und auch in dieser Beziehung ist unzweifelhaft eine Uebertreibung möglich; aber man frage sich selbst, welchen Eindruck ein Gedicht, wie etwa Schillers Spaziergang auf einen Secundaner, der es ohne Beihilfe von Seiten des Lehrers liest, machen wird. Er wird das Gefühl haben, einer gewaltigen Schöpfung des Dichters gegenüber zu stehen, aber wieviel dunkles, halbverstandenes wird zurückgeblieben sein. Und nun nehme man das Gedicht in der Classe vor, zeige, natürlich unter beständiger Heranziehung der Schüler, den Zusammenhang und die Beziehung der einzelnen Theile des Gedichts auf, den Uebergang von einem zum andern, den Gang und Zweck des Ganzen, die Art und Weise der Einkleidung, man steige auch ins Einzelne herab, mache sie auf Ausdruck und Rhythmus aufmerksam, bis man sich überzeugt, dass das Dunkle und Halbverstandene geschwunden ist. Heifst es nicht wirklich, mit unserm Gegner zu sprechen, das Wesen des menschlichen Gemüths verkennen, wenn man sich einbildet, es könne durch eine solche Operation etwas von der Intensität des ästhetischen Genusses verloren gehen? Ich wenigstens habe oft augenfällig beobachten können, wie gerade durch ein solches Verfahren dem jugendlichen Gemüthe plötzlich die zauberische Kraft eines Dichterworts aufging, das ihm sonst noch lange, vielleicht für immer verschlossen geblieben wäre.

Hiergegen, sehe ich, wird von gegnerischer Seite zweierlei eingewendet werden. Erstlich kann man zugeben, dass ein Secundaner an dem wohlerklärten Spaziergang mehr Genuss habe als an dem nicht erklärten, aber man wird behaupten, dass derselbe Jüngling einige Jahre später, wenn er in seiner Gesammtbildung soweit vorgeschritten ist, dasselbe Gedicht mit noch ungleich höherm Genuss lesen werde, da er ja dann selbstthätiger dazu komme. Aber einerseits ist es offenbar, dass, wer auf einer vorgeschrittenen Bildungsstufe ein solches Gedicht ohne Beihilfe versteht, das Gefühl gröfserer Selbstthätigkeit keineswegs haben kann, da er das allmähliche Wachsen seiner geistigen Kräfte nicht so lebhaft gewahr wird, als die plötzliche Förderung, die er durch das Wort des Lehrers erfährt, und die ihn bei geschickter Leitung in hohem Grade selbstthätig sein lässt. Andererseits aber ist es eben Absicht der Schule, den Schüler an einem solchen Gedicht zu bilden, Verständ-

nis bei ihm zu wecken, nicht aber zu warten, bis das Verständnis von selbst kommt. Der zweite Einwand scheint schwerer zu widerlegen, und Karl Tomaschek hat ihn a. a. O. bereits angedeutet. Weil nämlich von unserer Seite behauptet wird, unser Verfahren erhöhe sogar den Genuss, so „scheine darin das Zugeständnis zu liegen, dass es sich doch vor allem um die ästhetische Wirkung, um den Genuss der Dichtung handele". Wir würden also hiernach dasjenige zur Empfehlung unseres Verfahrens anführen, wofür nach unserer obigen Behauptung die Schule ganz und gar keine Zeit haben solle. Aber, wie unschwer zu sehen, ist dieser Widerspruch nur scheinbar. Dass der eigentliche Zweck des Kunstwerks selbst ein rein ästhetischer ist, leugnet wohl niemand, aber die Schule will durchaus nicht diesen Genuss bieten, sondern sie will die jugendliche Seele befähigen, einen solchen Eindruck in sich aufzunehmen. Nicht dasjenige Verfahren ist das beste, welches dem Schüler gegenwärtig in der deutschen Stunde den gröfsten Genuss verschafft, sondern dasjenige, welches die Fähigkeit, ästhetisch zu empfinden, am besten in ihm ausbildet. Dass dies durch ein unthätiges, wonngleich behagliches Hinnehmen des Eindrucks besser oder ebenso gut erfolgen könne als durch eine lebhafte Zergliederung und durch ein rastloses Eindringen in Form und Inhalt, kann ich nimmermehr glauben. Dass aber auch bei unserem Verfahren schon in der Classe ein hoher Genuss dem Schüler geboten werden wird (und zwar ein doppelter, erstlich ein ästhetischer und zweitens der mit jeder Erkenntnis nothwendig verbundene), das ist ebenso offenbar, als in hohem Grade erfreulich.

Wenn endlich Tomaschek sagt, ebensowenig sei es Aufgabe der Schule, Aesthetiker und Kritiker als Dichter zu bilden, so ist das letztere (Dichter) selbstverständlich; Aesthetiker aber und Kritiker bis zu einem gewissen Grade soll unserer Ansicht nach allerdings ein jeder sein, der auf den Namen eines Gebildeten Anspruch macht. Wer nicht im Stande ist, ein dichterisches Kunstwerk in der Gliederung seiner Theile zu übersehen, in seinem Zweck und seiner Ausführung zu verstehen und zu beurtheilen, der ist nicht gebildet. Und sicherlich ist es Pflicht der Schule, auch hierzu anzuleiten, denn ohne Anleitung lernen dies gewiss sehr wenige.

Nach dieser kurzen Erörterung, die ich der Wichtigkeit des viel bestrittenen Gegenstandes schuldig zu sein glaubte, kehren wir zu dem Gange unseres Buches zurück. In denselben Kreis von Aufsatzstoffen gehören auch solche Themata, die auf Grund der Privatlectüre gestellt werden. Was der Verf. bei dieser Gelegenheit über die Nothwendigkeit einer wohlgeleiteten Privatlectüre, sowie über die zweckmäfsigste Wahl derselben ausführt, ist in jeder Beziehung beherzigenswerth und wird schwerlich irgend Widerspruch erfahren, so richtig ist es im Gedanken, so überzeugend in der Darstellung. Wer sollte bezweifeln, dass eine Anleitung, gutes und in richtiger Weise zu lesen, das einzig wirksame Mittel gegen das

Ueberhandnehmen eines falschen Lesetriebes bildet, dass man die classischen Schriftsteller unserer Literatur, zu deren Lectüre doch die Schulstunden nur ein bescheidenes Mafs beitragen können, dem Schüler zum häuslichen Lesen darbieten müsse, dass „die Begeisterung und sittliche Würde, die dem Schüler aus den edelsten Schriften Schillers anweht, die Zartheit der Empfindung, das hohe Gleichmafs, die Ruhe und Lebenswahrheit, die reine Menschlichkeit, wenn er sie in Goethes Schriften zu verstehen und zu würdigen gelernt hat, ihn unwillkürlich hinausheben werden über das Niedrige, Platte und Gemeine." Auch dass der Verf. den Kreis der Schriften, auf die eine solche Privatthätigkeit sich erstrecken soll, nicht allzuweit ausdehnt und auch hier das *multum non multa* zu seinem Recht kommen lässt, ist dankenswerth. Referent wenigstens gesteht, dass er die allzu weitgehenden Vorschläge, die Hiecke in seinem „deutschen Unterricht" von S. 87 an vorträgt, niemals ohne einen leisen Schrecken hat lesen können. Hier bei Laas wird aufser Schiller, Goethe und Lessing nur einiges von Uhland (dies mehr für die Mittelclassen) und von Herder namhaft gemacht, vor allem aber wird darauf gedrungen, dass der Lehrer des Deutschen sich um dies Lesen kümmere, es leite und fördere. Durch die Besprechung in den Stunden muss die Lust im Schüler erregt und vermehrt werden, sich zu Hause immer mehr mit jenen Schriftstellern abzugeben; es muss in ihm die Ueberzeugung entstehen, dass ein solches Studium sehr genuss- und gewinnreich, aber zugleich sehr schwierig ist und keineswegs leichtfertig betrieben werden kann.

Ein zweiter Kreis, aus dem der Lehrer des Deutschen Stoffe für den Aufsatz nehmen kann, liegt in den Gegenständen der übrigen Lectionen. Der Verf. zeigt, wie auch aus der Lectüre der griechischen und lateinischen Schriftsteller, aus dem Unterricht in der Geschichte und Religion Aufsatzstoffe in nie zu erschöpfender Fülle erwachsen können. Es werden dies solche Aufgaben sein, auf die der Fachlehrer selbst, ohne seine Zwecke aufs empfindlichste zu schädigen, nicht wohl Rücksicht nehmen kann, die aber gleichwohl, wenn der g a n z e Unterricht den gröfstmöglichen Gewinn bringen soll, erspriefslich und in hohem Grade bildend sind. Dass durch Aufgaben solcher Art die früher geforderte Einheit und Geschlossenheit des deutschen Unterrichts in sich durchbrochen wird, das drängt sich unmittelbar aus dem angegebenen Gedankengange auf. Wir kommen auf diesen Widerspruch weiter unten bei Schluss des Capitels zurück und fahren jetzt im Zusammenhange des Buches fort.

Einen dritten Kreis von Aufsatzstoffen bilden die „vielfach angefeindeten sogenannten allgemeinen oder moralischen Themata". Der Verf., der vorweg zugiebt, dass die Gefahr leichten Spiels mit tönenden Redensarten nahe liegt, erklärt dennoch diese Gattung von Thematen durchaus nicht für verwerflich. Er zeigt vielmehr

die Stelle auf, wo derartige Aufgaben aus dem natürlichen Gange der Entwicklung des Primaners sowie des Unterrichts nothwendig hervorwachsen. Liefse man sie ganz fallen, sagt er, so glitte damit ein wichtiger Stoff, unverwerthet und unbeherrscht, der Schule aus den Händen, nämlich die bisherige Lebenserfahrung des Jünglings, der ja nicht immer in der Schule gesessen hat. Aber auch der Unterricht selbst führt eben dahin. Denn drängen uns nicht häufig die sonstigen Gegenstände der deutschen Stunde, die Literaturgeschichte, die Besprechung des Lebens und der Werke unserer Classiker, an tiefe Lebensfragen und Principien geradezu heran? Und sollten wir z. B. bei der Besprechung eines Dramas, wo so vieles Verwandtschaft hat mit dem, was der Jüngling soll und nicht soll, die moralisch belehrende Erörterung immer gewaltsam bei Seite drängen? Dies hiefse geradezu „sich ästhetisch borniren". Die Besprechung aber mündet oft passend in die schriftliche Fixirung seitens der Schüler, und wir haben den „moralischen" deutschen Aufsatz. Ein weiterer Grund für die Zulässigkeit, ja Nothwendigkeit derartiger Themata ist der formale Gewinn, den sie bringen. Denn mit Recht bemerkt Laas, dass gerade solche Aufgaben am geeignetsten sind, das Finden und Ordnen der Gedanken zu lehren. Ja wir möchten behaupten, dass dasjenige, was der Schüler nothwendig von der Inventio und Dispositio lernen muss, namentlich die Anwendung und Verwerthung richtiger Divisionen und Partitionen, ihm an andern als allgemeinen Thematen schlechterdings nicht beigebracht werden kann. Es ist kein Zufall, dass in dem zweiten Capitel unseres Buches, das von der Inventio handelt, die zu Grunde gelegten Beispiele, wie die Vorrede S. IX sagt, „allgemeiner Natur, ganz allgemeinen Werthes sind".

Soviel im allgemeinen von den Stoffen deutscher Aufsätze. Der Aufsatz hat aber zweitens auch einen wichtigen formalen Zweck. Es muss gelehrt und eingeübt werden, wie der Schüler einen in seinem Gesichtskreis liegenden Stoff in natürlichem, angemessenem Schriftdeutsch und in sachgemäfser Ordnung vortrage. Das erstere, Aneignung eines correcten, natürlichen, geschickten deutschen Schriftausdruckes, muss eigentlich in Prima schon vorausgesetzt werden, ja mit den ersten Anfängen dazu kann nicht früh genug begonnen werden, wozu nebenbei und indirect freilich alle Lehrstunden mitwirken. In obern Classen aber, und namentlich in Prima, tritt das zweite hinzu: die zweckgemäfse Ordnung einer gröfseren Gedankenreihe. Es muss hierzu gezeigt werden, erstens, wie für die Bearbeitung eines Themas der nöthige Stoff gefunden wird, und zweitens, wie man den gefundenen Stoff zweckmäfsig ordnet und zusammenstellt. Da dieser Abschnitt des Buches (§ 8), wie man sieht, in einleitendem Ueberblick die Methode angiebt, welche nachher im 2. und 3. Capitel ausgeführt wird, so können wir uns hier eines weiteren Eingehens enthalten. Nur das sei noch bemerkt, dass sich auch hier überall das stete Streben des Verf. zeigt, den

Schüler anzuhalten, dass er durch eigenes Nachdenken auf die Wahrheit komme. Nichts liegt ihm ferner, als dass in einem sogenannten systematischen Vortrage dem Schüler eine Uebersicht der Rhetorik gegeben werde, die er getrost nach Hause tragen könne. Sondern man demonstrirt, sagt er, das Nöthige an Beispielen. Man analysirt mit Sorgfalt Musteraufsätze; findet und ordnet für naheliegende Fragen den Stoff, indem man sich mit den Schülern aufs ungezwungenste unterhält und dabei wie von selbst ihnen die Resultate entlockt, die man für die richtigen erkannt hat, und sucht dann aus dem eingeschlagenen Gange eine allgemeine Methode zu finden.

Ehe ich zu den Erörterungen allgemeiner Art übergehe, die der Verf. an den Schluss dieses ersten Capitels gesetzt hat, muss ich noch ein paar Bemerkungen über die Anordnung der bisher besprochenen Paragraphen hinzufügen. Ich gestehe, nicht zu wissen, warum der Verf. die Behandlung der Aufsatz**stoffe** in den §§ 5, 6, 9, 10, 11 durch die Besprechung der **formalen** Gesichtspunkte in § 7, 8 auseinander gerissen hat. Vielleicht weil er bei den moralischen Thematen von der formalen Bedeutung sprechen musste und diese dann nichts fremdes mehr sein sollten? Dies scheint doch kein zureichender Grund. Jedenfalls trägt diese Verschränkung nicht zur Erhöhung der Uebersichtlichkeit bei. — Von einem Paragraphen habe ich gar nicht gesprochen, dies ist § 9: „Neue Stoffe. Logik. Psychologie.“ Deswegen nicht, weil ich den Thematen, die sich hier ergeben würden, nur eine äufserst geringe Bedeutung zugestehen kann. Kaum, dass sich irgend ein fruchtbares und gewinnbringendes Thema zeigte. Der Verf. sagt, eine blofse Reproduction des in der Classe Gegebenen oder freie Durcharbeitung naheliegender Gedanken, deren Bewältigung dem Schüler möglich ist, würde auch auf diesem Gebiet Aufgaben abgeben. Soll man also den Primaner einen Abschnitt der Logik, den man mit ihm durchgenommen, einfach schriftlich aufsetzen lassen? Oder einen Theil der Psychologie? Etwa eine Vergleichung verschiedener Seelenfunctionen, von denen man gesprochen hat, des Verstandes und der Phantasie, des Gefühles und Willens? Ich würde dazu wenig Zutrauen haben. Schade, dass der Verf. auch nicht ein einziges Thema dieser Art wirklich nennt, man würde dann deutlicher sehen, was gemeint ist. Auch findet sich unter den sehr zahlreichen Aufgaben, die im zweiten und dritten Capitel besprochen werden, nicht eine einzige hierher gehörige, ein Umstand allerdings, der deutlich genug zeigt, dass der Verf. selbst auf Aufgaben dieser Art einen äufserst geringen Werth legt, und sie nur, wie es S. 22 heifst, für „den etwa um Themata besorgten Lehrer“ anführt. Selbstverständlich darf man hier nicht an ein Thema wie das § 17 behandelte: „Was sind Vorurtheile?“ denken, weil man etwa meint, dass es sich ganz und gar auf dem in Logik und Psychologie Vorgetragenen aufbaut. Wären dergleichen Themata gemeint, so gehörten sie ja augenscheinlich insgesammt in § 11 „allgemeine“

und „moralische“ Themata. Sie alle würden ihren Stoff wie jene aus den bisherigen Beobachtungen (auch Selbstbeobachtungen) und Lebenserfahrungen des Primaners sowie aus psychologisch anziehenden Darstellungen der Dichter entnehmen. Was aber die Logik und Psychologie wirklich hinzuthut, ist rein formaler Natur, trifft alle Arten von Aufsätzen und gehört nicht unter die Ueberschrift „Neue Stoffe“.

Zum Schluss dieses ersten Capitels endlich fasst der Verf. das bisher über Zweck und Wesen des Aufsatzes Gesagte dahin zusammen, dass er für die Vereinigung der durch Haus, Leben und Schule auf mannigfache Weise in dem Geiste des Primaners entstandenen Eindrücke das geeignetste Mittel sei, der Ausdruck der Gesammtbildung des Gymnasiasten auf der letzten Stufe. „Der Aufsatz vereinigt“, fährt er fort, „die zerstreuten Strahlen des Unterrichts in einen Brennpunkt. Was in dem Kopf sich gesammelt hat aus den verschiedenen Lectionen, was da verarbeitet ist und festes Eigenthum geworden, in ihm kann es sich äufsern. Die breite Reception fasst sich hier zu Productionen zusammen, die Gipfel und Blüthe sind des ganzen Unterrichts. — Da ist der Prüfstein, wie klar, präcis und zum Gebrauch fertig das Gelernte im Kopfe lebt; da wird, was der Geist wirklich besitzt, gewogen. — In der Arbeit für den deutschen Aufsatz eignet man sich zu wissenschaftlichen[1]) Sinn, wenn anders überhaupt: wissenschaftliche Methode des Lesens und Schreibens.“ — Hier, glauben wir, führt unsern Verfasser die Vorliebe für seinen Gegenstand ein wenig zu weit. „Da wird, was der Geist wirklich besitzt, gewogen!“ Gern geben wir zu, dass alles, was im Aufsatz verarbeitet wird, bei richtiger Leitung des Jünglings sein wirkliches Besitzthum sein muss. Aber ist denn darum auch die Umkehrung wahr? Ist es wahr, dass alles, was er wirklich besitzt. sich nothwendig auch im Aufsatz äufsern müsse? äussern könne? Und seine Kenntnisse in der Mathematik, in der griechischen und lateinischen Grammatik, die er mühevoll und wahrlich zu grofsem Gewinn seines Denkens und selbst seines Charakters erworben hat, wären kein wirkliches Besitzthum seines Geistes? Denn dass er diese Dinge im deutschen Aufsatz nicht verwerthen kann, dass sie dort nicht „gewogen“ werden, ist unleugbar. Man wende nicht ein, wenn des Jünglings geistige Fähigkeiten durch jene Wissenschaften wirklich gefördert seien, so komme dies ja eben auch der Abfassung des Aufsatzes zu gute, und es werde somit der Ertrag auch der vom deutschen Aufsatz abgelegenen Schuldisciplinen für ihn verwerthet. Nein, so richtig der Gedanke selbst ist, auch in diesem Sinne ist des Verf. Ansicht entschieden zurückzuweisen. Denn nicht blofs der allgemeine Gewinn, die Uebung, die ihm aus einer tüchtigen Gymnastik des Geistes erwächst, sondern, behaupten wir, auch die Einzelkenntnisse in den genannten

---

[1]) Durch einen Druckfehler steht im Texte wissenschaftlichem.

Wissenschaften sind ein hochwichtiges und jedenfalls ein „wirkliches“ Besitzthum des Geistes. Man muss sich hüten, von einem allgemeinen philosophischen Standpunkte auf die sogenannten positiven Kenntnisse allzu verächtlich herabzublicken. Wir geben zu, dass der Verf. sonst häufig den Werth dieser positiven Kenntnisse durchaus zu würdigen weifs, aber hier in unserm Zusammenhange machen doch Stellen wie folgende den entgegengesetzten Eindruck; „sie (die Abfassung des Aufsatzes) verlangt, weckt und übt Lebendigkeit der combinirenden Phantasie, wie Schärfe der Distinction; sie sucht Halt, Zusammenhang und Einheit, wo in dem vielgegliederten Wissen so vieles auseinanderzufallen droht und Stückwerk bleibt; sie heischt eine ganz andere Energie der Vorbereitung, der geistigen Arbeit, als wo es blofs auf das Festhalten von Notizen ankommt.“ Scheint es nicht, als ob hier die „Energie der Vorbereitung“ und die „geistige Arbeit“ für den deutschen Aufsatz ganz allein in Anspruch genommen würde, während den übrigen Disciplinen nur die untergeordnete Thätigkeit eines „blofsen Festhaltens von Notizen“ zuertheilt wird? Es sind dies offenbar etwas übertriebene Anschauungen, und wenn wir auch sehr wohl wissen, dass eine gewisse Ueberschätzung des sorgfältig behandelten und rastlos durchforschten Gegenstandes als berechtigte Eigenthümlichkeit eines Schriftstellers gelten kann, so mussten wir doch darauf hinweisen.

Um so mehr mussten wir dies, als es dem Verf. von anderer Seite beinahe zum Vorwurf gemacht worden ist, dass er diesen Gedanken, der deutsche Aufsatz vereinige die zerstreuten Strahlen des gesammten Gymnasialunterrichts wie in einem Brennpunkte, nicht noch ausdrücklicher hervorgehoben hat. Der schon erwähnte und wie gesagt höchst einsichtsvolle Berichterstatter in Herrigs Archiv nämlich will den Aufsatz als die πρᾶξις ἀρχιτεκτονική des Gymnasialunterrichts aufgefasst wissen; er bedauert, dass dieser Gedanke, der unmittelbar aus dem Ideengange des ersten Capitels hervorspringe, im Buche selbst eigentlich sich nicht finde, und fügt hinzu, vielleicht habe der Verf. denselben gescheut aus Rücksicht auf den deutschen Unterricht und die Einheitlichkeit der Themata. Es tritt nämlich bei dieser Auffassung ein gewisser Zwiespalt der Principien ein. Die Sache verhält sch folgendermafsen: Einerseits dringt Laas, wie wir von Anfang angesehen haben, vor allem darauf, dass der deutsche Unterricht insich eine abgeschlossene Einheit bilde. Dies führt ihn folgerichtig im dritten Capitel § 58 „Anhang. Allgemeine Bemerkungen überThemata“ (dessen Inhalt wir also vorwegnehmen, da er in unmittelbarem Zusammenhange mit der hier angeregten Principienfrage steht) zu der Forderung, dass eine Einheit auch in den Thematen, wenigstens eines Semesters, zu finden sei. „Es zerfliefst“, sagt er S. 188, „nothwendig der Inhalt des Bearbeiteten, wenn das, was vorher gelernt, durchdacht, durchgesprochen und durchgearbeitet ist, nachher ganz fallen gelassen

wird." Vielmehr soll der Schüler dahin geführt werden, einen gewissen Inhalt, eine gewisse Reihe von Kenntnissen und Vorstellungen, die man vor andern werth hält, ihm als bleibendes Gut und Vermächtnis auf dem Lebenswege zu dienen, zu beherrschen. Diese Forderung einheitlicher Themata wird meist schon dann erfüllt werden, wenn man das beachtet, was Laas bei jeder Gelegenheit als nothwendig hinstellt, dass nämlich das Aufsatzthema aus dem Unterricht selbst erwachse, dass man niemals (was Laas S. 39 für „grausam und unverantwortlich" erklärt) ein beliebiges, irgendwo aufgegriffenes Thema stellt und ohne ein Wort hinzuzufügen, zur Tagesordnung übergeht. Dieses, meinen wir, ist unbedingt einzuhalten. So viel Einheit wird eben der Unterricht eines Semesters haben, dass die Themata, die aus ihm erwachsen, nicht „auseinanderfliefsen". Indessen kommen offenbar auch Fälle vor, die hier eine Ausnahme gestatten. Gesetzt, ich habe in einem Semester in der Literaturgeschichte vornehmlich von Lessing zu sprechen und lese in der Classe seinen Laokoon, so werde ich allerdings unzweifelhaft Stoff für Themata in reicher Fülle haben. Wenn nun aber daneben die Privatlectüre eines Schillerschen oder Goetheschen Werkes, etwa des Tasso, geht, so könnte sich doch bei der Durchsprechung derselben sehr wohl ein so anziehender, Interesse weckender Punkt darbieten, dass ich die Gelegenheit gern ergriffe, ihn durch Ausarbeitung eines Aufsatzes völlig zur Klarheit zu bringen. Wollte man einwenden, in diesem Falle sei die Wahl der Privatlectüre eine unglückliche, sie hätte ebenfalls aus Lessing müssen entnommen sein, so gebe ich einerseits zu bedenken, dass auch die Schriften eines und desselben Dichters keineswegs eine völlige Einheit darstellen, andererseits aber, dass die reiche Fülle Goethescher und Schillerscher Schriften, die doch ohne Frage die geeignetste Kost und das unabweisbar nothwendigste Studium eines Primaners bilden, uns oft zwingt, auf sie zurückzugehen, auch wenn in der Literaturgeschichte ein anderer Abschnitt vorliegt. Unter Anerkennung also einer solchen Ausnahme, die uns völlig unbedenklich erscheint, ist die Forderung des Verf. gewiss berechtigt. Noch fügen wir hinzu, dass die allgemeinen oder moralischen Themata bei dieser Forderung niemals ausgeschlossen sind, da nach des Verf. einleuchtender Darlegung (§ 11) der Unterricht jederzeit auf ein solches führen kann und die sonst behandelten Stoffe oft sehr ergiebig dafür ausgenutzt werden können.

Wenn nun aber auf der anderen Seite im Archiv f. N. Sp. dem deutschen Aufsatz der Begriff der *πρᾶξις ἀρχιτεκτονική* des **gesammten Gymnasialunterrichts** untergelegt wird, so leuchtet ein, dass jene Einheit des deutschen Unterrichts gefährdet erscheint. Der Aufsatz kann dann nicht mehr blofs aus dem deutschen Unterricht erwachsen, er hat vielmehr (soll anders das stolze Wort zur Wahrheit werden) auch die Gebiete aller übrigen Lectionen in seinen Bereich, in seinen Dienst zu ziehen, und mit der

inneren Einheit und Concentration ist es aus. Es ist nicht zu leugnen, dass ein solcher Widerspruch in unserem Buche selbst hervortritt, und zwar in doppelter Weise. Denn erstlich haben wir gesehen, dass Laas § 10 von solchen Aufgaben deutscher Aufsätze sprach, die ihren Stoff aus anderen Disciplinen entnehmen, dies aber, wie schon oben vorläufig bemerkt wurde, verträgt sich schlechterdings nicht mit der § 58 und sonst geforderten Einheit. Indess dürfen wir auf diese Ungleichheit ein allzugrofses Gewicht nicht eben legen, da da der Verf. offenbar selbst die § 10 angedeuteten Stoffe nicht auf gleiche Stufe mit den der deutschen Stufe eigenthümlichen stellt, sondern sie, so scheint es beinah, wie die § 9 besprochenen mehr für den „etwa um Themata besorgten Lehrer" (S. 22) angeführt hat; auch wird im 2., 3., 4. Capitel nirgend ein solches Thema erwähnt, geschweige analysirt. Zweitens aber (und hier liegt der Widerspruch tiefer) ist der Begriff einer solchen *πρᾶξις ἀρχιτεκτονική* des ganzen Gymnasialunterrichts in unserem Buche wenn auch nicht mit diesen Worten genannt, so doch deutlich genug ausgesprochen, namentlich in dem § 12, der uns zu der gegenwärtigen Erörterung veranlasste. Also: Einheit des deutschen Unterrichts in sich, und zugleich Verwerthung aller Gymnasialwissenschaften. Der Widerspruch ist unleugbar.

Aus diesem Dilemma rettet uns der mehrerwähnte Recensent auf folgende Weise: Zunächst wird Mathematik und Physik ausgeschlossen (immerhin ein bedenkliches Mittel, wenn der ganze Gymnasialunterricht durchaus eine Einheit bilden soll und muss); sodann aber verlangt, dass die nun übrig bleibenden „Humaniora, also Deutsch, Sprachen, Geschichte und Religion" von den Aufsatzthemen im Laufe des Cursus nothwendig alle berührt werden müssen. Dies geschieht so: „In drei Kreisen, sagt der Recensent, vollzieht sich die Bildung zu moderner christlicher Humanität: in dem historisch-wissenschaftlichen, in dem ästhetischen, und in dem sittlich-religiösen." Nun, ist seine Meinung, soll man immer für ein oder auch mehrere Semester ein solches „Stoffcentrum" für die Aufsätze wählen, welches sich für eine historisch-wissenschaftliche, für eine ästhetische und für eine sittlich-religiöse Betrachtungsart auf gleich gute Weise eignet. Hierdurch wird man einerseits der Einheitsforderung gerecht, andererseits aber ist ersichtlich, dass man dabei, indem man den Stoff durch jene allgemeinsten Kreise gehen lässt, in das Gebiet der einzelnen Disciplinen, Sprache, Geschichte und Religion, welche ja verschiedenen jener Kreise angehören, kommen muss. Als ein solches „Stoffcentrum" wird z. B. vorgeschlagen (statt Homer) „die Urzustände beim Beginn der Civilisation", wobei man sich dann nicht blofs auf das homerische Zeitalter beschränken würde, sondern auch etwa die Nibelungenzeit mit in Betracht zöge. Hier würde bei einem historisch gestellten Thema die Geschichte und die alten Sprachen verwerthet werden, bei einem ästhetischen das in der deutschen

Stunde Vorgetragene und wohl auch manches aus dem Griechischen, endlich bei einem die Sittlichkeit und Religion berührenden Thema würden aufser anderen Disciplinen und den Lebenserfahrungen der Primaner auch die Religionsstunden in diesen Kreis gezogen werden können. So ist die Einheit glücklich hergestellt und der deutsche Aufsatz steht dennoch im Mittelpunkt des ganzen Gymnasialunterrichts, soweit er die sogenannten Humaniora betrifft. Wir sehen, die Forderung der Einheit der Themata, die Laas stellte, wird von dem Recensenten als eine nothwendige anerkannt, aber die Lösung, dass alle Themata aus dem deutschen Unterricht natürlich hervorwachsen sollen, erklärt er für nicht zutreffend, weil durch sie jene alles vereinigende und beherrschende Stellung des deutschen Aufsatzes gefährdet wird, welche, wie er bemerkt, von den Aufgaben desselben die letzte und wichtigste ist. — Soweit der Recensent. Die Frage ist nun, ob die von ihm gebotene Lösung wirklich befriedigend ist? Wir glauben nicht, obwohl jene beiden oben bezeichneten Klippen vermieden sind und die ganze Lösung logisch ohne Anstofs von Statten geht. Aber schlimmere Uebelstände zeigen sich. Erstlich muss der Hr. Berichterstatter selbst zugeben, dass auf diese Weise sich der Aufsatz „etwas vom deutschen Unterricht ablöst." Indess darüber kann man nicht mit ihm rechten, da dies eigentlich nur der negative Ausdruck für die mehrerwähnte πρ. ἀρχ. ist, auf deren Begriff er sein ganzes System gründet. Aber, fragen wir, wird es zweckmäfsig und thunlich sein, die sogenannten wissenschaftlich historischen Themata, die in einem solchen Stoffcentrum liegen, behandeln zu lassen? Was soll der Schüler etwa über die Urzustände der Civilisation z. B. im homerischen Zeitalter, historisch-wissenschaftlich schreiben? Entweder nur, was er aus Homer weifs (dann ist es vorbei mit der Betheiligung des Geschichtsunterrichts) oder die Arbeit geht weit über seine Kräfte. Aehnlich aber wird es überall sein. „Der historische Wallenstein und der Schillersche, Sturm und Drang und die französische Revolution, Julius Cäsar und die Zeit bis Christus", so lauten die übrigen hier vorgeschlagenen „Stoffcentra." Ich muss gestehen, dass ich eigentlich bei keinem sehe, wie eine „historisch-wissenschaftliche" Arbeit gestellt werden kann, die nicht entweder mehr für einen gewiegten Historiker als für einen Primaner sich eignete, oder ein blofses historisches Referat bliebe. Der Recensent macht es unserem Verf. zum Vorwurf, dass er die „Stoffcentra", von denen er bei dieser Gelegenheit spricht, fast nur dem „ästhetischen Kreise" angehören lasse; wir glauben vielmehr, dass dies nothwendig und erspriefslich ist. Ein dichterisches Kunstwerk ist ein in sich abgeschlossenes Ganzes. Die Mittel, es ganz zu verstehen und selbständig zu beurtheilen, liegen gröfstentheils in ihm selbst, also auf einem verhältnismäfsig engen und übersichtlichen Raume zusammen, und lassen sich dem Primaner vollständig mittheilen; dagegen über eine bedeutende historische Zeit

oder Persönlichkeit kann er nur entweder ganz unselbständig urtheilen oder gar nichts verständiges vorbringen. — Wenn wir also diese Lösung nicht annehmen können, so fallen wir in jenes Dilemma zurück, und stehen vor der Nothwendigkeit, eins von beiden aufzugeben, die Einheit der Themata und des deutschen Unterrichts überhaupt, oder die πρᾶξις ἀρχιτεκτονική. Die Wahl kann uns nicht schwer werden, wir brauchen nicht erst zu sagen, in welchem Sinne wir sie treffen, und sind überzeugt, Laas hat sich in demselben Sinne entschieden. Das zeigt sein zweites, drittes und viertes Capitel augenscheinlich, in denen derartige Themata, welche nicht seiner ursprünglichen Forderung gemäfs aus dem deutschen Unterricht auf natürliche Weise hervorwachsen können, so gut wie gar nicht berücksichtigt sind. So gewinnen wir die Einheit des deutschen Unterrichts wieder, und was geben wir auf? Genau betrachtet, nicht viel mehr als einen vielversprechenden Namen, dessen Begriff sich jedoch beinahe von selbst verflüchtigt, wenn man ihn verwirklichen will. Denn, wenn man zugeben muss, dass die beregten wissenschaftlich-historischen Themata äufserst selten geeignet sein werden, was bleibt dann noch übrig? Die alten Sprachen treten schon in unseres Recensenten Plan gegen die Geschichte weit zurück (aufser im ästhetischen Kreise, der uns ja, als dem deutschen Unterricht eigenthümlich, erhalten bleibt). Endlich die Religion wird schwerlich allzuhäufig heranzuziehen sein, da die moralischen Themata weit mehr auf allgemeinen sittlichen Principien, wie sie dem Jüngling aus dem Leben und aus den Dichtern zur Hand sind, zurückgehen, als auf bestimmte religiöse Fragen. Es versteht sich von selbst, dass, wenn bei einem aus dem deutschen Unterricht naturgemäfs erwachsenen Thema sich Stoff aus anderen Disciplinen zeigt, er gern und mit Dank und mit hohem Nutzen aufgenommen wird, aber für unzulässig muss ich es halten, die Themata ausdrücklich darauf einzurichten, dass alle Lehrgegenstände so zu sagen einmal drankommen.

Wir gehen zum zweiten Capitel über, zur Lehre von der Inventio. Das erste, was dem Schüler klar gemacht werden muss, was sofort festere Richtung und eine gewisse Einheitlichkeit in das wirre Allerlei der Gedanken bringt, die in ihm zunächst bei Nennung irgend eines Themas entstehen, ist dies, dass jedes Thema, welches ihm gestellt wird, die Erreichung eines ganz bestimmten Zweckes oder Zieles von ihm fordert. Welchem Lehrer des Deutschen, fügen wir hinzu, wäre es nicht schon begegnet, dass er etwa in Secunda nach Stellung eines Themas wie *fortes fortuna adjuvat* oder Eintracht macht stark auf seine Frage, was denn nun die Schüler mit diesem Satze machen sollten, Antworten erhielt, die im wesentlichen darauf hinausliefen: wir sollen einen Aufsatz darüber schreiben; die wenigsten wussten, dass sie das ganz bestimmte Ziel, und weiter nichts, zu erreichen hätten: den angegebenen Satz zu beweisen. Von ähnlichen Beobachtun-

gen ausgehend bemerkt unser Verf. hier (§ 14), dass in jedem Thema eine Frage, ein Problem, ein Unbekanntes liege, welches durch den Aufsatz aufgehellt werden soll. Man muss also erstlich die Frage, die im Thema liegt, richtig stellen, zweitens die richtige Antwort finden und drittens das gewonnene Resultat dem vorauszusetzenden Leser in verständlicher methodischer Weise mittheilen. „Eins und zwei sind Sache der Inventio, das dritte fällt der Dispositio und Elocutio anheim" (Herrigs Archiv S. 425). Nachdem darauf über die Meditation d. i. „die energische, concentrirte Richtung der natürlichen Ideenassociation auf einen bestimmten Gegenstand" sowie über die Art und Weise gesprochen ist, wie man den Schülern diese Meditation durch Erweckung eines lebhaften Interesses ermöglichen und erleichtern soll, geht der Verf. dazu über, den Weg der Meditation und Invention an einzelnen Beispielen zu veranschaulichen.

Am einfachsten („ich sage nicht am leichtesten") ist das Thema, wenn nur nach dem Wesen eines Begriffs gefragt wird. Der Aufsatz muss also dann eine vollständige wissenschaftliche Definition enthalten. Der Verf. zeigt darauf an einer Reihe von Beispielen, wie man zunächst das Interesse des Schülers reizen, seinen Kopf zum Nachdenken anregen müsse und sodann wie man die Inventio zu Stande bringe. Der Wege giebt es hier zwei, die deductive oder synthetische und die inductive oder analytische Methode. Sehr richtig aber weist der Verf. darauf hin, dass man zwar bei der Inventio mit einem von diesen Wegen den Anfang mache, dass es aber ganz unmöglich sei, bei Durchsprechung eines Themas dem einen oder dem anderen ausschliefslich zu folgen, dass vielmehr die deductive Methode und die Induction sich fortwährend in die Hände arbeiten. Hat man z. B. den Begriff des Vorurtheils (§ 18) auf deductive Weise zu erforschen angefangen, indem man durch genus proximum und differentia specifica etwa zu der vorläufigen Erklärung gelangt: Vorurtheile sind Urtheile, welche voreilig, unüberlegt gefällt werden, so wird man, um der Sache näher zu kommen, den gefundenen Begriff an den „negativen Instanzen" prüfen müssen, d. h. untersuchen müssen, ob es nicht in Wirklichkeit Vorurtheile giebt, die nicht unüberlegt, voreilig sind, oder ob es nicht unüberlegte Urtheile giebt, die man doch nicht Vorurtheile nennt. Dies ganze Verfahren ist aber lediglich inductiv, analytisch. Diese Erscheinung liegt nothwendig in der Natur des menschlichen Denkens, welches jedesmal ein Besonderes und ein Allgemeines zusammenfasst und insofern Synthesis und Analysis zugleich vollzieht: Wenn ich sage: ein Vorurtheil ist ein Urtheil, welches u. s. w., so habe ich zuerst den Weg vom Besonderen zum Allgemeinen, und, in demselben Denkact, vom Allgemeinen wieder zum Besonderen gemacht. Und umgekehrt, wenn ich sage: diese Meinung dieses bestimmten Menschen ist ein Vorurtheil, so habe ich nicht blofs das Einzelne wahrgenommen sondern zugleich auch es subsumirt auf Grund

einer bereits vorhandenen, wenn auch nicht ganz hellen allgemeinen Vorstellung. Am klarsten hat über diesen interessanten Punkt gehandelt Steinthal: Philologie, Geschichte und Psychologie S. 8ff. Man sieht hieraus, wie unrichtig der Vorwurf ist, den der schon oben erwähnte Karl Tomaschek unserem Verf. macht, dass bei ihm „nur in zweiter Linie, nur wie nebenbei auf die Möglichkeit der inductiven Methode hingewiesen werde", während in dem Buche, wie so eben gezeigt, beständig betont wird, dass die „verschiedenen Methoden sich gegenseitig ergänzen" (S. 53). Wenn Tomaschek bemerkt, dass sich bei der inductiven Methode, die er für allein zulässig hält, der Begriff aus der Fülle des Einzelnen, aus der Zusammenfassung der gewonnenen Merkmale, aus der Verallgemeinerung des Besonderen ergebe, so kann er doch auch hierbei ohne deductive Elemente gar nicht auskommen; und wenn er hinzufügt, dieser so gewonnene Begriff stehe dabei am Ende, nicht am Beginn der Entwickelung, so scheint er von der seltsamen Vorstellung auszugehen, als wolle Laas mit einer fertigen, begrifflich völlig geschlossenen Definition anheben, welche vielmehr bei diesem so gut wie bei jenem das Ende, das Resultat der ganzen Meditation, den Schluss des Aufsatzes bildet.

Durch diese entschiedene Vorliebe des genannten Recensenten für die blofse Induction erklärt sich auch sein Urtheil, dass er im Vergleich mit unserem Buche den „Dispositionen und Materialien zu deutschen Aufsätzen über Themata für die beiden ersten Classen höherer Lehranstalten" von Cholevius, sowie dessen ganzem Verfahren in den meisten Stücken den Vorzug gebe. Ein Urtheil allerdings überraschender Art. Mögen wir auch keineswegs läugnen, dass in den Büchern von Cholevius sich manches findet, was der „etwa um Themata besorgte Lehrer" aufnehmen und benutzen kann, so müsste doch schon ein Blick auf die behandelten Gegenstände genügen, jenes Urtheil in hohem Grade auffallend erscheinen zu lassen. Was soll der Geist eines jungen Menschen an wahrer Bildung dadurch gewinnen, wenn man ihm zur eindringendsten Meditation, wie wir sie vom Aufsatz nicht trennen können, Themata unterbreitet wie folgende: „Weshalb spricht man bei der Unterhaltung so oft vom Wetter?" — „Ein alter Schiffscapitän erzählt im Kreise der Seinen, mit welchen Gedanken und Empfindungen er einst seine erste Seereise angetreten habe" — „Das Fischerbegräbnis" — „Ob man jedem sein Steckenpferd lassen müsse" — „Lebensgeschichte eines Pferdes" — „Das Jubiläum eines Oberförsters" — „Lob der Thorheit" — „Weshalb der Anblick des Meeres den Menschen in eine elegische Stimmung zu versetzen pflegt?" — Heifst es nicht die Jugend zu flach-novellistischem Feuilletonstil, zu nebelhaftem Geschwätz und phantastischer, daneben auch unwahrer Schönthuerei mit allerhand Empfindungen geradezu verleiten? Und wenn nun ein Primaner (!), dem das letztgenannte Thema gestellt wird, das Meer noch nie gesehen hat, oder der un-

glückliche hat beim Anblick desselben gar nichts von elegischer Stimmung gespürt, sondern ist äufserst aufgeräumt gewesen? Andere Themata sind besonders pädagogisch verkehrt, z. B. untersuchen zu lassen: „welche Folgen es hat, wenn man sich bei der Vorbereitung auf die Schriftsteller einer Version bedient". Hier ist doch die Lüge gar nicht zu vermeiden, und die frechsten Benutzer „des Deutschen" werden sicherlich die tiefste sittliche Entrüstung über einen solchen Gebrauch äufsern. Sehr bedenklich, nein geradezu verwerflich sind auch solche Aufgaben, wo der Verf. die höchsten Ideen speculativer Philosophie, das Dasein Gottes und einer Offenbarung, die Unsterblichkeit des menschlichen Geistes von den Federn seiner Primaner bearbeiten lässt. Und wenn er sie noch so umsichtig leitete, es kann nur verkehrtes und schädliches herauskommen. Glaubt der Verf. im Ernst, etwas nützliches zu wirken durch eine Bemerkung wie diese, die am Schluss eines solchen Aufsatzes (S. 210) sich findet: „dass unser Dasein mit diesem Leben aufhört, hofft und beweist nur der Taugenichts". Der Verf. wird doch voraussichtlich so gut wie wir wissen, dass es Männer giebt und gegeben hat, die durchaus keine Taugenichtse waren, und die dennoch nicht an eine Fortexistenz nach dem Tode glaubten. Wozu also? Dass unsere Primaner sich diesen Glauben bewahren, wird jeder vernünftige Mensch wünschen, er wird aber auch wissen, dass derselbe fast ausnahmslos unerschütterlich sicher in der natürlichen Reinheit der jugendlichen Seele lebt und keines Beweises bedarf; wenn es aber ein Mittel giebt denselben in ihm zu erschüttern, so sind es so offenbar unrichtige, engherzige, den Widerspruch geradezu herausfordernde Bemerkungen. — Ebenso grofs ist der Abstand beider Bücher, wenn wir auf die Behandlungsart sehen. Welch ein Unterschied zwischen den wortreichen, bequemen Auslassungen von Cholevius, der oft die einzelnen Theile mehr zählt als ordnet, der als Einleitung zu einer „Vergleichung der Jahreszeiten mit den Temperamenten" nicht weniger als dreifsig Dinge von allerlei Art aufzählt, die in der Vierzahl vorhanden sind, und zwischen den scharf durchdachten, klar und präcis ausgedrückten Bemerkungen von Laas, die, getragen von ächt philosophischem Sinne, den Leser wirklich fördern und auch wo man etwa anderer Meinung ist, anregend und belehrend sind. Doch genug hiervon. Erwähnenswerth ist nur noch, dass derselbe Cholevius, welcher hier wegen seines analytischen Verfahrens belobt wurde, und der auch in der That nirgends eine Neigung zu philosophischer Construction verräth, in seinem neuesten Buche (Praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze in Briefen an einen jungen Freund Leipzig 1868) im 11. Brief S. 71 zu seinem „jungen Freunde" sagt: „Euch Anfängern ist im allgemeinen das synthetische Verfahren geläufiger und auch mehr zu empfehlen". Was soll man dazu sagen? Die Lösung liegt nahe genug. Der Zusammenhang zeigt, dass die Wörter einfach verwechselt werden, nicht durch einen „Druckfeh-

ler", sondern hartnäckig. S. 72 heifst es mit dürren Worten, dass vom Ganzen auszugehen und dasselbe in seine Theile zu zerlegen, der analytische Weg sei. Und die Bücher dieses Mannes verdienen „in den meisten Stücken" den Vorzug vor Laas! Freilich erhält man überhaupt aus dem kurzen Bericht Tomascheks nur eine sehr unvollkommene Anschauung von dem reichen Inhalt unseres Buches; und dass der Recensent es wenigstens nicht überall genau genug angesehen hat, zeigt seine Bemerkung S. 758, Laas bekenne, besonders der Schrift von R. Agricola de inventione dialectica und seinen 7 „loci qui sunt in substantia" verpflichtet zu sein. Mit diesen loci verhält es sich aber so: Agricola zählt bei der Lehre von der Inventio nicht 7, sondern 22 loci allgemeiner Natur auf; von diesen sind die ersten 7 diejenigen „qui sunt in substantia", die anderen sind circa substantiam und loci externi. Laas nimmt aber keineswegs blofs die ersten 7 auf, sondern (mit einigen Aenderungen) alle; und Tomaschek hat sich bei flüchtigem Hinblick täuschen lassen, weil S. 99 einmal steht: er nennt sie (d. i. die 7 ersten) loci „qui sunt in substantia". Die anderen stehen aber diesen ersten an Bedeutung keineswegs nach.

Wie wenig sich übrigens Laas auf ein bestimmtes Verfahren bei der Inventio einseitig beschränkt, sieht man auch daran, dass er als dritte Methode die Lectüre von einschlagenden Büchern bezeichnet, da manche Köpfe, die nicht immer die schlechtesten sind, einer solchen Anregung bedürfen, und endlich viertens noch die „kunstlose Inventio" als unter Umständen nutzbar anführt; diese besteht darin, dass man ohne bestimmte Methode alle Gedanken, die sich bei liebevollem Eingehen auf den Gegenstand ergeben, notirt und sammelt, auch noch Bücherstellen, auf welche das Gedächtnis fällt, heranzieht, sodann, das Ganze überblickend, ungehöriges fortstreicht und sich nun zur Ordnung d. h. zur Disposition wendet. — Diese verschiedenen Methoden der Inventio werden von Laas in den §§ 17—26 zunächst auf 7 solcher Themata angewandt, welche die Definition eines einzelnen Begriffs fordern, und hierbei wird zugleich nachgewiesen, wie bei einer jeden solchen Durchsprechung, die in der Classe mit den Schülern vorgenommen werden muss, eine grofse Anzahl wichtiger methodischer Regeln und allgemeiner Gesichtspunkte (loci) eingeprägt und durch beständige Wiederholung geläufig gemacht werden können. Es kann nicht unsere Absicht sein, auf alle diese Themata und auf alle sie begleitenden Bemerkungen einzugehen, das hiefse ein Buch über ein Buch schreiben. Aber um doch concreter zu zeigen, wie der Verf. verfährt, soll wenigstens der Gang der Meditation und Invention über eines von jenen Thematen hier kurz berichtet werden. § 22. „Was ist Mitleid". Zunächst muss, wie öfter erwähnt, das Interesse der Schüler erweckt werden. Dies geschieht hier etwa durch den Hinweis auf die bedeutende Rolle, die der Begriff in der Bestimmung der Tragödie hat. Sodann beginnt der Verf. mit der deductiven Methode der Meditation, und auf

die Frage, was denn nun Mitleid sei, zeigt sich bald, dass es ein Affect unserer Seele (Gattungsbegriff) ist, und zwar, wie sich nach einigen Zwischenfragen ergeben wird, ein schmerzlicher Affect, hervorgerufen durch das Leiden anderer. Die Definition scheint vollständig, aber sogleich erheben sich Schwierigkeiten, Bedenken. Sie werden sich allmählich auf drei bringen lassen: 1. ist es gleichgiltig wer der andere ist? empfindet man mit jedem Wesen Mitleid? 2. Ist der bloſse Umstand genug, dass ein anderes Wesen leidet, oder kommt es auch auf die Art an, wie uns dies zum Bewusstsein gebracht wird? 3. Giebt es nichts, was unter allen Umständen die Mitleidenschaft mit dem Leiden anderer hindert? Wenn diese Punkte ausführlich durchgesprochen sind, wobei, wie man sieht, eine möglichst reichhaltige Induction gute Dienste leistet, so wird sich als Resultat etwa ergeben: Mitleid ist ein schmerzlicher Affect, hervorgerufen durch wahrgenommene Zeichen (2) des Schmerzes eines Wesens von gleicher oder ähnlicher Natur mit uns (1), wenn wir es überhaupt unserer Theilnahme für werth halten (3). Zweitens kann man die inductive Methode einschlagen, indem man Beispiele aus dem eigenen Leben, der Geschichte und der Lectüre poetischer Werke, die auf das Mitleid als ihre Hauptwirkung abzielen (Tragödie), so untersucht, dass das in den verschiedenen Fällen Gleiche gefunden wird. Hier ist wieder offenbar, dass die bloſse Induction ohne Entlehnung aus dem deductiven Verfahren zu nichts kommen kann. Dass z. B. Mitleid ein Affect sei, und dass man deshalb vielleicht auf die Beschaffenheit dessen, der ihn hat, wie auf den Gegenstand, der ihn erregt, aufmerksam sein müsse, das werden Wegweiser für die Induction sein, die das höher gelegene Allgemeine darbietet. So wird auch die Induction eine groſse Menge von Eintheilungen, Divisionen des Begriffes Mensch (denn der Mensch empfindet Mitleid) nutzen können, z. B. in Glückliche — Unglückliche, Starke — Schwache, Männer — Weiber, u. a. Endlich kann man den Kreis der Gedanken noch dadurch zu bereichern suchen, dass man aus der Lectüre Stellen heranzieht, die den Begriff behandeln, wobei hier besonders auf Lessings Dramaturgie sowie auf die betreffenden Abschnitte in Aristoteles Poetik hingewiesen wird. Auf diese Weise ist alles, was irgendwo im Geiste über diesen Begriff versteckt und gleichsam latent lag, herausgelockt, die Seele hat alles hergeben müssen, was sie hatte, der Stoff des Aufsatzes ist vorhanden. Man wird gestehen, dass ein solches Verfahren in hohem Grade geeignet ist, dem Schüler den Werth und den Nutzen einer eingehenden Meditation recht anschaulich und handgreiflich zu machen, klares und richtiges Denken in ihm zu üben.

An diese Themata, die einen Begriff behandeln, schlieſsen sich zweitens solche, die zwei Begriffe enthalten (§ 27), wobei von Neuem eingeschärft wird, dass ein solches Thema darum doch unter allen Umständen eine Einheit bleiben müsse; dies kann geschehen ent-

daraus hervorgehen, dass jener „Gedankenzug“ von den Quellen der Freundschaft ausging. Abgesehen davon, dass es mindestens seltsam ist, in einer und derselben Zeile zu sagen, der Gedankenzug führe auf das Subject hin, und er gehe von ihm aus, so fragen wir, ob in irgend einem Sinne hier Freundschaftsgrund Subject sein kann. Wer jene ursprüngliche Frage stellt: „Was begründet die Freundschaft?“ sucht denn der zu einem Subject, das er hat, ein Prädicat? Unmöglich! Er hat ein Prädicat, wie der Augenschein lehrt, und sucht ein Subject dazu. Ich mag den Satz drehen wie ich will: „Unähnlichkeit des Charakters ist zuweilen Freundschaftsquelle“ oder umgestellt „Freundschaftsquelle ist zuweilen Unähnlichkeit des Characters“, die Characterverschiedenheit ist in beiden Fällen Subject, und der andere Begriff Prädicat. Man überlege nur, was denn das Umgekehrte heifsen würde, und man wird sich überzeugen, dass man trotz alles Bemühens einen auch nur erträglichen Sinn nicht hineinlegen kann. Man wird erwidern, dies alles sei das logische Subject und das logische Prädicat, aber das thematische sei eben etwas ganz anderes. Nun wohl, ich kann es niemand verwehren, wenn er das Subject Prädicat nennen will und das Prädicat Subject, aber ich frage nur, welch einen Vorzug diese neue Bezeichnungsweise haben soll, und ob sie wohl zur Vermehrung der Klarheit in den Köpfen der Schüler beitragen wird, die schon genug am grammatischen und logischen haben. Doch, ehe wir unser Urtheil abschliefsen, sehen wir noch ein anderes Beispiel an, welches zur Erläuterung dieser Begriffe vorgeführt wird. Es handelt sich um Wilhelm v. Humboldts Wort: „Nicht Schmerz ist Unglück, Glück nicht immer Freude; wer sein Geschick erfüllt, dem lächeln beide.“ Die vorbereitenden Gedanken sollen hier gewesen sein: Glück und Unglück können beide schmerzlich und freudig ausschlagen, in keinem von beiden liegt ein s i c h e r e r Hinweis auf Freude oder Schmerz. So kommen wir zu der Frage: wo liegt denn der G r u n d zur Freude? und es erfolgt die Antwort: Wer sein Geschick erfüllt, dem lächeln beide. Der Sinn soll sein: der sein Geschick erfüllende, der sittliche, der vollkommene Mensch kann bei Glück und Unglück heiter sein. Nun aber, will Laas, sollen die Worte: der sittliche, vollkommene Mensch, welche, wie ein jeder sieht, logisch Subject sind, das thematische Prädicat bilden, das thematische Subject dagegen: Heitersein bei Glück und Unglück. Der Grund dafür liegt wiederum darin, dass uns dieser letzte Begriff zuerst als ein bedeutender entgegen trat. Wir haben etwa gedacht: Bei Glück und Unglück gleich heiter sein, welch ein Vorzug ist das! Wer doch das vermöchte! und wir haben sodann gefragt: Wer vermag denn das? Aber, fragen wir jetzt, liegt es denn nicht auch hier wieder schon in der Form der Frage aufs deutlichste, dass man das Prädicat schon hat und sich nach einem Subject dazu umsieht? Subject, lernt der Sextaner, ist der Theil des Satzes, von dem etwas ausgesagt wird, und dies ist richtig.

Wenn ein Begriff in irgend einem Sinne Subject genannt werden soll, so muss nothwendig irgend etwas, in irgend einem Sinne, bei irgend einer Wendung des Gedankens von ihm ausgesagt werden. Aber von jener lächelnden Heiterkeit im Glück und Unglück wird in unserm Satze schlechterdings gar nichts ausgesagt, sondern sie selbst wird ausgesagt als Eigenschaft eines wahrhaft weisen Mannes.

Wir wollen aber der Sache noch gründlicher näher rücken. Bei einem andern Satze „Arbeit macht das Leben süfs" wird bemerkt, der Gedankenzug könne hier ebensowohl auf das (grammatische und logische) Subject als auf das Prädicat führen, wonach zwei verschiedene thematische Substrate und also auch zwei verschiedene Aufsätze entstehen würden. Man kann nämlich entweder so auf das Thema kommen: Das Leben, heifst es, ist eine rechte Qual; da sucht jeder, um es zu ertragen, ἡδύσματα. Aber, was man auch für Beispiele nennen mag, die beste Würze des Lebens ist doch die Arbeit. Hier ist also das Prädicat (macht das Leben süfs, oder substantivirt: Würze des Lebens) nach des Verf. Ausdrucksweise thematisches Substrat geworden. Dafs die Würze des Lebens nicht in irgend einem sonst bräuchlichen Sinne Subject sein kann, darf ich nicht wiederum nachweisen; das Verhältnis ist genau das obige. Oder man kann folgenden Gedankengang einschlagen: Die Arbeit, sagen viele, ist eine rechte Last! Nein, die Arbeit macht gerade das Leben süfs. Dass es hier nun umgekehrt ist, dass das Subject auch thematisches Substrat wird, ist unschwer zu sehen. Hier aber wird vielleicht mancher meinen, einen Grund für die neuen Bezeichnungen zu erkennen. Es ist ja offenbar, wird man sagen, dass Laas immer den Begriff thematisches Substrat nennt, auf welchem der Aufsatz durch eine Partitio (seltener Divisio) in seinen Haupttheilen aufzubauen ist. Bei dem ersten Gedankengang, der oben eingehalten wurde, wird der Aufsatz lauten müssen: Welche Eigenschaften fordern wir von einem Dinge, das wir Lebenswürze nennen? Die Antwort erfolgt in Form einer Partitio dieses Begriffs. Nun aber zeigt sich, dass diesen Anforderungen gut (oder gar am besten) die Arbeit entspricht. — Im zweiten Fall dagegen musste zuerst der Begriff der Arbeit untersucht werden und gezeigt werden, dass in ihrem Wesen, welches wiederum durch eine Partitio genauer zu ergründen war, Quellen der Freude, die das Leben süfs macht, liegen. Dass die beiden Aufsätze etwa diesen Gedankengang einhalten müssten, ist gewiss, und wir möchten wirklich vermuthen, dass eine ähnliche Betrachtung den Verf. auf seine Neuerung geführt hat. Es sollte dadurch die Wahl des Hauptbegriffes, auf dem der Aufsatz vornehmlich ruht, erleichtert werden. Aber hierin liegt erstlich durchaus keine Berechtigung die Wörter Subject und Prädicat in nie dagewesenem Sinne zu brauchen, zweitens aber wird durch die Gleichheit des Namens der Anschein erweckt, als verhalte sich in allen Aufgaben das thema-

tische Subject zu seinem thematischen Prädicat auf gleiche Weise, als stehe z. B. in der ersten Auffassung dieses letzten Themas Lebenswürze zu Arbeit ebenso wie in der zweiten: Arbeit zu Lebenswürze, d. h. in einem Verhältnis welches mit dem sonst geläufigen von Subject und Prädicat irgend eine Analogie habe. — Vielmehr ist in beiden Fällen Arbeit Subject, Lebenswürze Prädicat. Der Grund aber, warum einmal dieser, das andere mal jener Begriff als Hauptbegriff zu behandeln war, liegt eben in dem verschiedenen Verhältnisse, welches je nach der verschiedenen Auffassung zwischen beiden Begriffen entsteht. Die Sache verhält sich so: Subject und Prädicat können in einem solchen Satz ein doppeltes Verhältnis zu einander haben. Entweder nämlich ist das Prädicat der übergeordnete Begriff, z. B. wenn ich sage: Tapferkeit ist eine Tugend, oder: der Wallfisch ist ein Säugethier. Oder das Prädicat enthält eine einzelne (besonders hervorstechende) Eigenschaft, die dem Subject zuerkannt werden soll, z. B. Eintracht macht stark, oder: das Feuer ist dem Menschen nützlich. Im ersten Falle ist das Prädicat der Hauptbegriff, auf dem sich der Aufsatz erbaut; ich müsste in den obigen Beispielen die Theilvorstellungen der Begriffe Tugend und Säugethier durch eine Partitio feststellen und sodann untersuchen, ob sie dem entsprechenden Subjecte zukommen. Im zweiten Falle ist es das Subject: ich müsste auf die Begriffe der Eintracht und des Feuers eingehen und untersuchen, ob das Wesen derselben Dinge in sich schliefst, die auf eine solche Wirkung hinweisen, wie sie das Prädicat aussagt. Von der ersteren Art war das oben genannte: Characterverschiedenheit ist (zuweilen) Freundschaftsquelle, von der zweiten das andere: Der wahrhaft Weise kann bei Glück und Unglück heiter sein. Und was das dritte Thema betrifft (Arbeit macht das Leben süfs), so stellt sich die Sache hier so: Fragt jemand danach, was ihm wohl als Lebenswürze dienen könne, und erhält die Antwort: Arbeit, so ist hier Lebenswürze der weitere, der übergeordnete Begriff, und wir müssen ihn als Hauptbegriff zu Grunde legen. Klagt dagegen ein Träger über die Last der Arbeit und erhält die Zurechtweisung, dieselbe sei ja vielmehr süfs, so ist dieser Begriff „süfs" durchaus nicht als übergeordneter zu betrachten, sondern als eine einzelne, wichtige Eigenschaft, die vom Subject prädicirt wird. Daher müssen wir Arbeit untersuchen, wie oben angedeutet. Auf diese Weise, glauben wir, wird man bei jedem allgemeinen Thema den Gedanken der Schüler den richtigen Weg anweisen können, man wird sie dabei auf eine wichtige, den Scharfsinn übende Verschiedenheit des Verhältnisses zwischen Subject und Prädicat aufmerksam machen, und wird es dabei vermeiden, diese Wörter in einem Sinne zu gebrauchen, der mit dem von Kindesbeinen an gewohnten nicht eine entfernte Aehnlichkeit hat.

Hätte Laas auf den hier angedeuteten Unterschied geachtet, so würde er, glauben wir, für ein anderes der in diesem Paragra-

phen angeführten Thematen eine zweckmäſsigere Disposition vorgeschlagen haben. Das Thema: Die Einsamkeit hat ihre Gefahren gehört unserer Meinung nach unzweifelhaft in die zweite der oben gemachten Classen, das Prädicat ist nicht übergeordneter Begriff, sondern einzelne Eigenschaft, und das Subject muss folglich die Grundlage bilden. Laas aber will den Aufsatz bauen auf einer Divisio des Begriffes Gefahren, wonach der Gedankengang wäre: Dem Menschen drohen vielerlei Gefahren; manche davon sind Folgen der Einsamkeit. Wir behaupten vielmehr, dass eine Partitio des Begriffes Einsamkeit zu Grunde liegen muss. Es muss gezeigt werden, dass in den Theilvorstellungen dieses Begriffes (z. B. Mangel der Wirksamkeit auf andere Menschen, Mangel der Einwirkung anderer, Bewusstsein, unbeobachtet zu sein und ähnl.) der Keim zu gewissen Gefahren liege. Und der Aufsatz muss den Gang nehmen: Die Einsamkeit hat mancherlei Folgen; nicht wenige davon sind gefährlich. Sodann muss allerdings eine Divisio des Begriffes Gefahren eintreten, aber nicht der Gefahren im allgemeinen, sondern der Gefahren der Einsamkeit. Hiernach muss ich bei meiner Ansicht bleiben und die neuen Ausdrücke thematisches Subject oder Substrat und thematische Aussage entschieden verwerfen. Sie sind durchaus unnöthig und auſserdem nicht glücklich gewählt.

Soviel interessantes und wichtiges auch die nun folgenden Paragraphen, namentlich über die Kategorientafel § 41 enthalten, so verlassen wir doch jetzt dieses zweite Capitel und gehen zum dritten über, zur Lehre von der Dispositio. Das erste, was hier bemerkt wird, ist, dass es eine überall giltige Methode, die ein für allemal für jeden Stoff Gang und Eintheilung der Abhandlung bestimmte, nicht geben kann. Wohl aber giebt es gewisse allgemeine Regeln, die nicht vernachlässigt werden dürfen, ohne den Aufsatz zu zerstören. Als erstes Gesetz muss hier gelten, dass der Aufsatz ein einheitliches Ganzes bilde, d. h. kein nothwendiger Theil darf fehlen, und jeder Theil, den er enthält, muss wirklich nothwendig sein. An jedem Ganzen aber lassen sich drei Theile unterscheiden: Einleitung, Haupttheil und Schluss, die also ein jeder Aufsatz haben muss. Von ihnen wird der mittlere Theil selbstverständlich an Wichtigkeit und Ausdehnung hervorragen und wieder besonders gegliedert werden müssen. Diese Gliederung muss aus den Vorarbeiten, der Meditation und Lectüre, hervorwachsen, und zwar indem man von den vielen Theilungen, Partitionen und Divisionen, auf welche die Meditation führen muss, um überhaupt zur Herrschaft über die Sache zu kommen, die dem Zweck entsprechende, d. h. die sachgemäſse und für den Leser bequeme und übersichtliche mit Tact, Geschmack und Urtheil auswählt, die natürlich auch der Einheitsforderung gerecht werden muss. Hierbei wird vieles, was die Eintheilungen der Inventio zerlegt haben, sich in der Composition nicht so getrennt festhalten lassen, weil sonst die Gliederung oft eine zu weitgehende und dadurch unübersichtliche werden

würde. Für die Richtigkeit einer solchen gefundenen Eintheilung lassen sich einige allgemeine logische Kriterien (§ 49) geben: 1. Es dürfen keine Wiederholungen stattfinden. 2. Alles innerlich zusammengehörige muss auch zusammengestellt werden. 3. Die einzelnen coordinirten Theile müssen sich gegenseitig ausschliefsen und das höher geordnete Ganze vollständig decken. 4. Nebentheile dürfen (in der Regel) nicht gleichwerthig neben Haupttheile treten. 5. Der Gegensatz gleichgeordneter Theile ist fruchtbarer, wenn er conträr ist A—B u. s. f. als contradictorisch A—non A, so sicher man bei der letzten Art auch ist, dass die Sache vollständig gedeckt ist.

Aeufsere Schemata (§ 51), welche ein für allemal den Gang und die Eintheilung des Aufsatzes bestimmen sollen, erklärt der Verf. geradezu für verderblich. Denn ein jedes, sagt er, und ist es noch so einfach, sobald es sich gesetzgebend aufdrängt und zur Formel verhärtet, führt zur Abrichtung, zur Dressur. Ebenso sehr verwirft er daher als Mittel der Dispositio die Memorialverse: Quis quid ubi u. s. w. als ganz besonders die Chrienform. Was der Verf. in diesem Capitel gegen diese Form, mit der leider noch heute besonders in den lateinischen Aufsätzen Unfug getrieben wird, auseinandersetzt, ist sehr einleuchtend und hält sich, so stark manches gerügt wird, eher unter als über dem nöthigen Mafs des Tadels. Man kann eben, wie es S. 139 heifst, in der Abwehr solcher Dressur nicht streng genug sein. Die Hauptsache fasst sich dahin zusammen: Die Chrie stellt Theile, die nicht gleichwerthig sind, neben einander, sie zerreifst das Zusammengehörige, leitet ein und aus auf sehr äufserliche Weise, so äufserlich, dass dieselbe Einleitung mit Aenderung weniger Wörter für ganze Classen von Aufsätzen passt. Und, fügen wir hinzu, welche Verführung liegt für den bequemen Schüler in dieser Chrienform! Auf sachgemäfsem Wege, wie der Verf. ihn zeigt, mühsam sich durchschlagend durch Paraphrase und Analyse, beständig mit Partitionen und Divisionen operirend, bringt er endlich glücklich eine Disposition von drei oder vier Haupttheilen heraus. Und hier werden ihm sieben fertige untadliche Theile in den Schofs geworfen! Dagegen welche Enttäuschung, wenn der nachdenkende Schüler, dem etwa die Chrienform geboten worden ist, sehr bald entdeckt, dass er dadurch für die eigentliche Sache gar nichts gewonnen hat, sondern dass es nunmehr nach wie vor seine Aufgabe bleibt, dem Theil, der die causae enthält, durch eine Partitio oder Divisio eine fruchtbare Eintheilung zu entlocken. — Dagegen können diese äufseren Schemata für die Inventio wohl verwerthet werden. Anstatt den Schüler mit solchem todten Schematismus zu plagen, möge man ihn lieber wohlgegliederte Musterstücke zerlegen oder ungeordnetes Material in orientirende Uebersicht bringen lassen.. Das letztere wird an Goethes italienischer Reise gezeigt.

Hierauf wird, als von dem wichtigsten Darstellungsgesetz, von

dem Gesetz des Fortschritts gehandelt (§ 54). Die grofse Menge feiner und wahrer Beobachtungen und Anweisungen, die hier besonders immer mit Rücksicht auf einen Belehrung suchenden Leser gegeben werden, können wir nicht alle einzeln hervorheben, wir müssen eben auf das Buch selbst verweisen. Zum Schluss des Paragraphen werden die gegebenen Lehren an dem Ganzen eines „einfachen, aber befriedigenden" Schüleraufsatzes veranschaulicht, über das schon bei der Inventio dagewesene Thema: „Was ist Mitleid".

Aus den Principien dieses Paragraphen gewinnt sich auch am leichtesten die Lehre von der Einleitung und vom Schluss, über die daher noch einige besondere Vorschriften folgen. Die Einleitung (§ 55) ist ein sehr streitiger Punkt, man hat sie sogar für ganz unnöthig erklärt. Indessen ist sie doch fast in allen Fällen nothwendig, zunächst schon aus Rücksicht auf den Leser, der für die vorliegende Frage gesammelt und erwärmt werden muss; man muss ihn dahin führen, dass er ein Problem sieht, und mit Spannung die Lösung desselben erwartet. Dies geschieht sehr häufig am passendsten durch Einführung des Gegentheils, der gegnerischen Meinung, die im folgenden Aufsatz bekämpft werden, von der das Gegentheil als wahr erwiesen werden soll. Dieser letzte Punkt kann gar nicht genug hervorgehoben werden. Denn es lässt sich behaupten, dass eine solche vom Gegentheil ausgehende Einleitung bei einem jeden allgemeinen Thema angewendet werden kann und immer zweckmäfsig und sachgemäfs ist. Es hat hierauf mit grofser Entschiedenheit hingewiesen der von Laas nicht gerecht beurtheilte Rinne. Sehr ungerecht bezeichnet er ihn als besonders glücklich in falschen Einleitungen. Die beiden, die Laas hier anführt (sie stehen übrigens in Rinnes Buch: Praktische Dispositionslehre in neuer Gestaltung und Begründung Stuttgart 1861 S. 145 und 148) sind allerdings in hohem Grade elend. Man muss dem Verf. zugeben: „es sind Plattheiten, wie sie Schüler nicht schlimmer ersinnen können". Aber was Rinne in dem ersten Haupttheile des genannten Buches über die Abfassung der Aufsätze, über die richtige Stellung des Themas, über die Beweise, namentlich aber über Einleitung, Schluss und Uebergänge auseinandersetzt, alles dies ist trotz mancher Eigenheit in der Form, doch sehr instructiv; Referent wenigstens gesteht gern, viel aus ihm gelernt zu haben. Vor allem hat Rinne das Wesen der Einleitung zu allgemeinen Thematen sehr richtig erkannt, und es ist um so unbegreiflicher, wie er bei Aufgaben über einen vorliegenden Stoff aus der Literatur so gänzlich fehl greifen kann. Wenn aber Laas in der Anmerkung jemand, der etwa prüfen wollte, ob ihm der von Rinne eingehaltene Standpunkt und Ton zusage, auf die Abhandlung im Januarhefte der Zeitschr. für G. W. 1856 verweist, so ist dies nicht ohne eine kleine Bosheit gesagt, denn mit jener Abhandlung allerdings wird sich nicht leicht jemand befreunden.

Der Schluss besteht entweder in einer gedrängten übersichtlichen Zusammenfassung der Haupttheile, wodurch ihre Bedeutung noch klarer ans Licht tritt, oder in einem Hinweis auf allgemeine Gesichtspunkte oder auf wichtige Folgen des bewiesenen Satzes. Leicht auch steigert sich am Schluss die bloſse Darlegung zum Gefühl und der Aufsatz kann sich so, mit einer sehr leichten Wendung ins praktische, an den Willen, an das Handeln des Lesers wenden. — Es folgt sodann noch ein Paragraph über die Correctur (§ 57), der ebenfalls des Einsichtsvollen und Beherzigenswerthen eine reiche Fülle enthält, und da wir das Wichtigste aus dem Inhalt des § 58 schon oben durchgesprochen haben, so stehen wir jetzt am Ende des dritten Capitels, das wir allerdings, dem Werthe des Inhalts nach geurtheilt, etwas flüchtig durchlaufen sind, aber immerhin wohl eingehend genug, um zur Lectüre des Buches selbst anzureizen.

Hiermit müssen wir (wenigstens für diesesmal) unsere Besprechung schlieſsen, indem wir an den Inhalt des vierten Capitels: „Praktische Ausführung des Theoretischen an Aufgaben, die aus dem Unterricht oder der Privatlectüre stammen" gar nicht mehr herantreten. Ein Urtheil allgemeiner Art über das Buch dürfte wohl, nachdem sich im Laufe unserer Besprechung so oft Gelegenheit geboten hat, als überflüssig erscheinen. Wir könnten nur wiederholen, dass wir es für ein vortreffliches halten, gedankenreich und anregend wie wenige, und auch wo man widersprechen muss, durchdacht und dadurch fördernd. Wir glauben, dass kein Lehrer des Deutschen das Buch, wenn er die Mühe nicht scheut es durchzuarbeiten, aus der Hand legen wird, ohne an Klarheit über Ziel und Methode des Unterrichts gewonnen zu haben.

Berlin. Ludwig Bellermann.

Xenophontis Opera ed. Carolus Schenkl. Vol. I. Anabasis. Berolini apud Weidmannos 1869. X u. 226 S. 8. Preis 15 Sgr.

In der bereits eine ziemliche Reihe von Bänden zählenden Sammlung von Textausgaben griechischer und lateinischer Schriftsteller, welche von der Weidmannschen Buchhandlung veranstaltet wird, beginnt mit dem vorliegenden Bande eine neue Ausgabe der Xenophontischen Schriften, kurz nachdem die der Teubnerschen Sammlung angehörigen Ausgaben L. Dindorfs eine durchgreifende Umarbeitung erfahren haben und die in der Tauchnitzschen Sammlung erschienene Ausgabe G. Sauppes zu Ende geführt worden ist.

Das handschriftliche Material, welches der Herausgeber in der Praefatio in kurzer Uebersicht zusammengestellt hat, ist durch die

von Schenkl selbst zuerst angefertigte Collation einer Wiener Handschrift vermehrt worden, einer Handschrift, die mit der Oxforder im allgemeinen übereinstimmend, auf die Gestaltung des Textes von keinem besonderen Einfluss gewesen ist.[1]) Als Grundlage des Textes hat der Herausgeber, wie dies nach dem Vorgange von Dindorf in der Mehrzahl der neueren Ausgaben geschehen ist, die Pariser Handschrift 1640 (*C*) erster Hand genommen, doch so, dass er nach seiner Angabe gewissermafsen die Mitte zwischen Rehdantz und Breitenbach einerseits, welche sich allzuängstlich an *C* anschlossen, und Dindorf andererseits, welcher nicht wenige nicht zu verachtende Lesarten dieser Handschrift unberücksichtigt gelassen, eingehalten hat. Offenbar ist es das natürlichste und zweckmäfsigste Verfahren, den Text nach der nachweislich besten Handschrift zu geben, so weit dieselbe nicht unzweifelhaft unrichtiges bietet oder die übrigen Handschriften unbestreitbar besseres liefern, und dies Verfahren hat auch Sauppe in seiner Ausgabe, deren Schenkl in seiner Vorrede nicht erwähnt, eingeschlagen; allein in vielen Fällen wird die Entscheidung, welche der Varianten als die richtigere anzusehen sei, sich nicht sofort bieten. Unter 38 Stellen aus den fünf ersten Büchern, an welchen Dindorf in der Leipziger Ausgabe die Lesart der besten Handschrift aufgegeben, die er in der Oxforder Ausgabe in den Text aufgenommen hatte, schliefst sich Schenkl an 22 Stellen der Leipziger, an 16 Stellen der Oxforder Ausgabe an und stimmt in dieser Auswahl mit Sauppe an 32 Stellen überein und zwar so, dass er an den 6 von Sauppe abweichenden Stellen sich für die Lesart der besten Handschrift entschieden hat. Bei einer Ausgabe nun, welche wie die vorliegende über die Gründe, aus denen dieser oder jener Lesart der Vorzug gegeben worden ist, keine Rechenschaft giebt, wird es in den meisten Fällen kaum möglich sein, ein billigendes oder verwerfendes Urtheil zu fällen, das auf allgemeine Anerkennung Anspruch hätte, da es hier eben meistentheils auf ein subjectives Gefühl hinauskommen wird, für welche von zwei Lesarten, sofern sie von Seiten der Sprache und des Inhaltes gleich berechtigt erscheinen, man sich entscheiden solle.[2]) Obgleich es nicht der Zweck unseres Referates ist, in Einzelheiten einzugehen, so mögen doch hier, wo es sich um die Grundlage des Textes handelt, einige Beispiele angeführt werden. I 2, 21; 4, 7 und 11 hat Rehdantz mit *C* ἔμεινεν, Schenkl wie

[1]) In seiner inzwischen erschienenen Abhandlung: „Xenophontische Studien. Erstes Heft. Beiträge zur Kritik der Anabasis“ in den Sitzungsberichten der phil.-hist. Cl. der kais. Akademie der Wissenschaften zu Wien 1868 Bd. LX hat der Herausgeber S. 565 ff. genauer über das Verhältnis dieser Hdschr. zu den übrigen und über den Gewinn, welcher aus derselben für die Kritik zu ziehen ist, gehandelt.

[2]) Genauere Rechenschaft über sein Verfahren bei der Benutzung der Handschriften giebt der Herausgeber in der oben angeführten Abtheilung S. 581 ff.

auch Dindorf ed. Lips. und Sauppe ἔμειναν, während Dindorf ed. Oxon. nur an der ersten Stelle ἔμεινεν gegeben hatte. An den übrigen zahlreichen Stellen der Anabasis, wo von den Rasttagen des Heeres berichtet wird, stimmen die Handschriften bald im Singular, bald im Plural überein; an den drei genannten Stellen bleibt dem Herausgeber die Entscheidung überlassen. 2, 21 und 4, 11 mag man vielleicht den Plural vorziehen, weil an der ersten Stelle das zu ἔμεινεν erforderliche Subject aus nächster Nähe nicht heranzuziehen ist, in der zweiten, ἐνταῦθα ἔμεινεν ἡμέρας πέντε. καὶ Κῦρος — ἔλεγεν es vielleicht auffallend ist, dass Κῦρος nicht vorweg zu ἔμεινεν gesetzt ist; 4, 7 dagegen bietet dieselbe Satzbildung, wie sie mehr als einmal mit dem Singular steht: ἐντεῦθεν ἐξελαύνει — ἐνταῦθα ἔμεινεν, so dass hier die Abweichung der Herausgeber von *C* nicht ohne weiteres verständlich ist. — I, 8, 14 haben Rehdantz und Sauppe mit *C* προσήει, Schenkl und Dindorf προήει mit der Mehrzahl der Handschriften. Rehdantz meinte nun, bei einem uns in Schlachtreihe gegenüberstehenden Heere werden wir den Ausdruck es rückt „an" natürlicher als „vor" finden; dagegen aber dürfte für προήει der in den folgenden Worten τὸ δὲ Ἑλληνικὸν ἔτι ἐν τῷ αὐτῷ μένον liegende Gegensatz zwischen Bleiben und Vorrücken zur Empfehlung dienen, derselbe Gegensatz, der sich auch II 1, 21 findet, wo allerdings Rehdantz auf eine unsichere Spur der ersten Hand von *C* gleichfalls προσιοῦσι schreibt, ebenso wie §§ 22 und 23, wo *C* entschieden diese Lesart bietet. [1]) — I 10, 5 hat Rehdantz mit *C* ἔνθα δή, Schenkl mit Dindorf und Sauppe die Lesart der übrigen Handschriften ἐνταῦθα δή aufgenommen; letzteres dürfte wohl das richtige sein, da sich für ἔνθα δή im Nachsatze bei Xenophon schwerlich ein Beispiel finden wird, abgesehen von Hellen. II, 4, 39, wo durch die Verstümmelung des Textes diese Verbindung scheinbar hergestellt ist. — III 1, 14 hat Rehdantz ἀναμείνω aus *C*, Schenkl mit Dindorf und Sauppe ἀναμένω. Die Entscheidung wird hier wohl wesentlich davon abhangen, ob man in der vorliegenden Frage den dubitativen Conjunctiv oder den Indicativ für angemessener hält; jedoch selbst wenn man sich für den ersteren entscheidet, so bliebe es doch, um ἀναμείνω festzuhalten, erforderlich den Wechsel der Zeiten προσδοκῶ — ἀναμείνω zu begründen.

Wenngleich nun dieses eben besprochene Verfahren des Herausgebers der Natur der Sache nach nicht in jedem einzelnen Falle unbedingte Billigung findet, so kann man doch im allgemeinen behaupten, dass er an der Mehrzahl der Stellen, wo er von der Handschrift *C* abgewichen ist, um die Lesarten anderer Handschriften aufzunehmen, ziemlich allgemein Zustimmung finden wird; jedenfalls verdient es hervorgehoben werden, dass er in solchen Fällen meistentheils mit der besonnenen Kritik Sauppes zusammentrifft.

---

[1]) Vgl. Schenkl a. a. O. S. 585.

Einzelnes lässt sich allerdings auch hier bemerken. III 4, 2 giebt Schenkl *διαβεβηκόσι δὲ αὐτοῖς πάλιν ἐπιφαίνεται ὁ Μιθριδάτης*, gegen *φαίνεται* der besseren Handschriften, obwohl nicht zu sehen ist, worin jenes Verbum den Vorzug verdient; vgl. Kyrop. I 6, 43 *εἴ γε δή σοι κατὰ κέρας ἄγοντι πολέμιοι ἐπιφανεῖεν — καὶ εἴ σοι ἐπὶ φάλαγγος ἄγοντι ἄλλοθέν ποθεν οἱ πολέμιοι φαίνοιντο.* — IV, 7, 7 hat Schenkl mit den schlechteren Handschriften *παριέναι* gegen *προσιέναι* der besseren; doch scheint es, als ob *παριέναι* dem vorhergehenden entnommen wäre, während hier doch mehr von einem blofsen Heranrücken an die gefährliche Stelle, als von einem Passiren derselben die Rede ist. [1])

Wenn hiernach die vorliegende Ausgabe rücksichtlich der Verwerthung des handschriftlichen Materials ziemlich allgemeine Zustimmung finden wird, so dürfte dies mit den weiteren Grundsätzen nach welchen der Herausgeber den Text gestaltet hat, nicht in gleichem Mafse der Fall sein. In Betreff der Orthographie schliefst er sich durchweg den Grundsätzen an, die zum Theil von den neueren holländischen Kritikern, zum Theil von Dindorf in den Vorreden seiner letzten Ausgaben geltend gemacht worden sind. Es kann hier nicht der Ort sein, die Richtigkeit der aufgestellten Regeln im einzelnen zu erörtern, zumal da ich schon früher an anderer Stelle (Philologus XVIII S. 281 ff.) näher auf die Sache eingegangen bin; aber ich möchte gerade hier darauf aufmerksam machen, wie dringend wünschenswerth es wäre, eine übersichtliche Zusammenstellung jener Regeln und Grundsätze, hauptsächlich aber der Beweismittel für die Richtigkeit derselben zu liefern. Erst dadurch würde man in den Stand gesetzt werden, sich über die Nothwendigkeit der neu eingeführten Orthographie ein Urtheil zu bilden, namentlich aber würde dem Lehrer, der jetzt Ausgaben mit den abweichendsten Formen in den Händen der Schüler findet, ein Mittel geboten, sich ohne einen umfangreichen Apparat, der ihm überdies wohl nicht überall zu Gebote stehen dürfte, für jeden einzelnen Fall genau zu informiren. Wie die Sache jetzt liegt, mag man an einem Beispiele ersehen. Anab. III 4, 5 findet der Lehrer die Form *ζῳοί* statt der in früheren Ausgaben üblichen *ζωοί*, die kritischen Noten und die Vorrede bietet ihm darüber nichts; Dindorfs ed. Lips. IV (1857) hat noch *ζωοί*. Vielleicht bringt ihn nun Hellen. I 2, 5, wo Dindorfs neueste Ausgabe die Form *ζῶν* hat, auf die Vorrede zu dieser Ausgabe, und er findet dort S. XIX, dass der Herausgeber sich über jene Form zu Comment. III 12, 2 und in der Vorrede zur Leipziger Ausgabe der Kyropädie S. XII f. ausgesprochen hat. An letzterer Stelle muss er sich mit der Bemerkung begnügen: *Iidem* (nämlich *grammatici*) *quam cum illa* (nämlich der Form *σῷ*) *comparant formam ζώς, ζῶν, ζῷ et cum ἀείζως pro*

---

[1]) Anders fasst die Sache Schenkl a. a. O. S. 585.

ἀείζωος componunt, ea et ipsa evanuit ex libris Atticorum, sed ut suspicio sit apud illos quoque, ut apud Homerum vel contra versum, saepe illatam esse formam ζωός aut ζῶν. An der ersteren Stelle, falls ihm überhaupt die Oxforder Ausgaben Dindorfs zu Gebote stehen, was nach meinen Erfahrungen nicht überall der Fall ist, liest er in der übrigens nur mit Vermuthungen angefüllten Anmerkung die Behauptung *Forma ζωός ab Atticis non minus aliena quam σῶος pro σῶς* und sieht sich vergebens nach einem Beweise um. Das Resultat ist also in diesem Falle Null, in günstigerem Falle findet er vielleicht eine bedenkliche Auctorität, wie wenn er z. B. für die jedem Schüler höchst auffällige Form *στενότερος* Anab. III 4, 19 u. 22 bei Schneider die Randbemerkung der Wolfenbüttler Handschrift *στενώτερον κοινῶς· στεινότερον κατὰ τὸν κανόνα τὸν καθόλου γραπτέον* und aus dem Etym. M. *πλὴν τοῦ στενότατος καὶ κενότατος· ἅπερ φησὶν ἀπὸ τοῦ στεῖνος καὶ κεῖνος γέγονε* angeführt sieht, aus der Schenklschen Ausgabe dagegen nicht einmal ersehen kann, dass § 22 auch die besten Handschriften *στενώτερον* haben.

Die in dem Texte angebrachten Klammern zur Bezeichnung angenommener Interpolationen sind ziemlich zahlreich, da zu vielen von den Holländern, von Dindorf und von Rehdantz gemachten Athesen, denen der Herausgeber beistimmt, noch eine beträchliche Anzahl von seiner eigenen Hand hinzugefügt sind; z. B. im ersten Buche gehören von 39 Klammern, die wir dort zählten, 7 dem Herausgeber an. Ueber die Nothwendigkeit solcher Athesen wird nur selten ein einstimmiges Urtheil zu erzielen sein, meistens werden sie als der Ausdruck einer subjectiven Ansicht gelten müssen und eine nähere Erörterung derselben nur von geringem Nutzen sein; für die vorliegende Ausgabe ist immerhin anzuerkennen, dass sie im Vergleich zu den holländischen Kritikern noch ein sehr besonnenes Mafs hält und vieles als echt gelten lässt, was jene verworfen hatten. In dem was Referent im Philol. XVIII S. 252 über jene Streichungen gesagt, findet er sich in den meisten Fällen in Uebereinstimmung mit der Ausgabe von Schenkl.

Von eigenen Conjecturen hat der Herausgeber nur wenige in den Text aufgenommen. Wir bemerken I 9, 19 *καὶ ἄττα ἐπέπατο δή τις*, wo *δή* für das von den Handschriften gebotene *αὖ* Schenkl angehört. Die Partikel *αὖ* war schon den früheren Herausgebern anstöfsig gewesen, *δή* möchte für die blofse Fortführung hier aber doch auch zu stark sein.[1]) = II 2, 1 *αὐτὸς αὔριον πρῴ ἀπιέναι φησί*, während die Handschriften *αὐτὸς πρῴ* haben. Schon Dindorf hatte nach einer Spur in *C αὔριον* statt *αὐτός*, Breitenbach *αὔριον αὐτός* geschrieben; nothwendig erscheint dieses *αὔριον* neben *πρῴ* im Gegensatze zu dem voraufgehenden *τῆς νυκτός* keinesweges. — II 4, 5 *εὐθὺς ἂν Ἀριαῖος ἀποσταίη*;

---

[1]) Vgl. Schenkl a. a. O. S. 593.

der Zusatz des in den Handschriften fehlenden *ἄν*, welches auch Kühner und Rehdantz wenn auch an einem anderen Platze aufgenommen hatten, ist allerdings erforderlich, wenn man nicht mit den geringeren Handschriften *ἀφεστήξει* schreiben will. — III 2, 4 ist *Κλεάρχῳ γε* für *τε καί* oder *καί* der Handschriften entsprechend. — IV 5, 24 u. 30 *ἐν τῇ κώμῃ* für *ἐν ταῖς κώμαις* ist eine leichtere Verbesserung als Krügers *ἐν τοῖς κωμήταις* an der ersten und Cobets *ἐν ταῖς οἰκίαις* an der anderen Stelle; doch ist die Nothwendigkeit einer Aenderung keineswegs evident.[1]) — Die Aenderung IV 8, 11 *χρήσονται ὅπως ἂν βούλωνται* für *ὅ τι* der Handschriften ist wohl nur durch die Lesart von *C ὅποι* veranlasst.[2]) — V 1, 10 setzt Schenkl zu *ἢν μὲν γὰρ ἔλθῃ* das Wort *ἔχων*, wie früher Kiehl *ἄγων*, hinzu, offenbar wegen des Gegensatzes zu *ἂν δὲ μὴ ἄγῃ*. Nach dem Zusammenhange dürfte das blofse *ἔλθῃ* wohl ausreichen, insofern anzunehmen ist, dass Cheirisophos ohne Schiffe überhaupt nicht wieder kommen wird.[3]) — V, 2, 9 *ἐδόκει ἄρα* ist ebenso wenig dem Sinne angemessen, als *ἐδόκει γάρ*, welches die besseren Handschriften haben.[4]) — V 4, 27 *τὸν δὲ νέον σῖτον ἔτι,* während *CBA νέον ἔτι τὸν σῖτον,* die übrigen *τὸν δὲ νέον σῖτον* geben; wenn man *ἔτι* überhaupt beibehalten will, so muss es allerdings diese Stelle erhalten. — Die Aenderung V 5, 3 *πόλιν Ἑλληνίδα Σινωπέων ἄποικον, οὖσαν δέ* empfiehlt sich durch die Vergleichung mit der gleichlautenden Stelle VI 2, 1.[5]) — V, 6, 20 *ὅπου ἂν βούλησθε κατασχεῖν* statt *ὅποι* oder *ὅπῃ* der Handschriften ist nicht nothwendig, da *κατασχεῖν* hier in demselben Sinne stehen kann wie VII 1, 33 *ἐκεῖσε κατασχεῖν*· — V 6, 31 *παύσασθαι* für *ἀναπαύσεσθαι, ἀναπαύσασθαι, ἀναπαύεσθαι* der Handschriften. Schon Dindorf hatte das Simplex *παύεσθαι* aufgenommen; den Aorist hielt auch Krüger für das bessere.[6]) — V 7, 17 *δὴ ἦν* während *CBA δή*, die übrigen Handschriften *δ' ἦν* haben. Letzeres dürfte doch vorzuziehen sein. — VI, 6, 5 *ἄλλῃ* statt *ἄλλοι* oder *ἄλλος* der Handschriften. Neben dem folgenden *εἰς τὸ ὄρος* scheint dieses *ἄλλῃ* ziemlich überflüssig, während *ἄλλοι* den Gegensatz zu *τὸ στράτευμα* sehr gut bezeichnet.[7]) — Warum Schenkl VII 2, 25 *τἆλλά τέ σοι φίλῳ με χρήσεσθαι* geschrieben hat, ist nicht wohl einzusehen, da die Lesart von *CBI σε φίλῳ μοι* einen vollständig entsprechenden Sinn giebt, die Varianten der anderen Handschrif-

[1]) Vgl. Schenkl a. a. O. S. 624.
[2]) Ebend. S. 584.
[3]) Vgl. Schenkl a. a. O. S. 619.
[4]) Ebend. S. 629f.
[5]) Ebend. S. 627.
[6]) Ebend. S. 586.
[7]) Ebend. S. 584. Schenkl hält hier *ἄλλοι* neben *ἐπὶ λείαν τινὲς οἰχόμενοι* für überflüssig; aber gerade dieser uns pleonastisch erscheinende Gebrauch von *ἄλλος* zum Ausdruck des Gegensatzes ist ja bekanntlich häufig genug. Für das vorgeschlagene *ἄλλῃ* ist ein solcher Gegensatz direct nicht gegeben.

ten *τέ σοι φίλῳ* aber doch keinen ausreichenden Grund zu einer Aenderung bieten. [1])

Viel zahlreicher sind die Aenderungen und Conjecturen anderer Kritiker, welche der Herausgeber in den Text aufgenommen hat, zum grofsen Theil solche, die auch von den übrigen neueren Ausgaben anerkannt worden sind, nicht wenige freilich auch, deren Nothwendigkeit bestritten werden kann.

Die unter dem Texte befindlichen kritischen Anmerkungen, denen dem Zwecke dieser Ausgabe entsprechend nur ein mäfsiger Raum gestattet worden ist, sollen zunächst eine Vergleichung des Textes mit der Handschrift *C* bieten und geben deshalb hauptsächlich die Lesarten dieser Handschrift namentlich da, wo der Text von denselben abweicht, daneben aber auch an vielen Stellen die Varianten der übrigen, besonders der wichtigeren Handschriften. Es ist dies Verfahren, da keine Aufstellung eines vollständigen kritischen Apparates beabsichtigt wurde, durchaus zweckmäfsig, indem es wenigstens ein Bild der dem Texte zu Grunde gelegten Handschrift und eine Uebersicht der wichtigsten für die Kritik wesentlich in Betracht kommenden Lesarten der Handschriften giebt. Der Herausgeber bemerkt in der Vorrede, er habe nur die Lesarten von *C* übergangen, welche entweder ganz ohne Werth schienen oder nur die Schreibweise betrafen, allein es lässt sich doch manches vermissen, was nicht unter diese Kategorien fallen dürfte. Wir begnügen uns mit einigen Beispielen. I 8, 21 sind im Text die Worte *ὡς βασιλεύς* weggelassen, in der Anmerkung nichts gesagt, obgleich alle Handschriften bis auf *E* diese Worte haben, in *C* das Wort *ὡς* ausgelassen, aber, wie es scheint, noch von der ersten Hand ergänzt ist. — II 1, 2 steht im Text *πέμποι* ohne Anmerkung, während die besseren Handschriften *πέμπει* geben und gerade über die Nothwendigkeit des Optativs Zweifel erhoben werden kann. Ebenso § 3 *λέγοι*. II 1, 21 ff. würden wir bei dem schon oben besprochenen *προϊοῦσι* die Lesart von *C*. in der Anmerkung zu sehen wünschen. — II 4, 10 ist die Wortstellung *αὐτοὺς λύειν* gegen *CBA λύειν αὐτοὺς* aufgenommen, ohne Anmerkung, obwohl der Herausgeber sonst abweichende Wortfolgen verzeichnet. — II 6, 4 im Texte *ἐν τῇ Σπάρτῃ* ohne anzugeben, dass *CBA ἐν Σπάρτῃ* haben. — III 2, 37 fehlt zu *οἱ νεώτατοι* die Angabe, dass die besseren Handschriften *οἱ νεώτεροι* haben. — III 5, 15 lässt der Text mit den besten Handschriften die Worte *καὶ οἱ λοχαγοί* aus, ohne Anmerkung, während § 15 die aus gleichem Grunde geschehene Auslassung von *καὶ ἑαρίζειν* in der Anmerkung verzeichnet wird. — V 4, 9 lesen wir *τί οἷοί τε ἔσεσθε* ohne eine Bemerkung, dass dies der Text des Stephanus ist, noch die Angabe der handschriftlichen Ueberlieferung zu finden.

---

[1]) Auch a. a. O. S. 588, wo Schenkl die Stelle berührt, ist kein Grund für die Aenderung gegeben.

Die Anmerkungen enthalten aufserdem den Nachweis der in den Text aufgenommenen Conjecturen und einer Reihe anderer Verbesserungsvorschläge namentlich der von der neueren Kritik ausgegangenen.

Den Schluss des Buches bildet ein index nominum mit möglichst kurzer Fassung der einzelnen Artikel; beigegeben ist dieselbe Uebersichtskarte, welche mit der Ausgabe von Rehdantz veröffentlicht worden ist. Der Druck ist bis auf wenige Kleinigkeiten correct; nur fällt es auf, dass an zahlreichen Stellen Spiritus und Accente abgesprungen sind. Die Ausstattung ist gleich denen der übrigen in derselben Sammlung erschienenen Ausgaben.

Berlin. B. Büchsenschütz.

Zur Frage von den lateinischen und griechischen Schreibübungen in den höheren Lehranstalten Württembergs.

Diejenigen, welche den Bericht des Herrn Schulrath Klix über die Schrift des Herrn Oberstudienraths Dr. K. A. Schmid: „Das Recht der lateinischen und griechischen Schreibübungen in den höheren Schulen Württembergs“ im Maiheft dieser Zeitschrift S. 362ff. gelesen haben und sich für die aufgeworfene Frage noch weiter interessiren, ersucht der Referent in der württembergischen Oberstudienbehörde, auch seine Entgegnung auf die Schmidsche Schrift in dem „Correspondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs“ 1869 S. 115—124 nachzulesen. Sie werden darin finden, dass die „schlagenden“ Gründe, mit denen Herr Dr. Schmid jene Stilübungen in ihrem bisherigen Betrieb vertheidigt haben soll, doch auch da und dort, insbesondere in der principiellen Argumentation, ungedeckte Stellen darbieten, wo sie „geschlagen“ werden können. Herr Dr. Schmid hat geglaubt, ein Gutachten, das ihm in seiner Eigenschaft als Vorstand des Stuttgarter Gymnasiums in Verbindung mit seinem Lehrercollegium an seine Behörde zu erstatten aufgetragen war, alsbald für sich im Wege der Oeffentlichkeit abgeben und noch vor seinen eigentlichen Collegen andere Fachmänner Deutschlands zu seinem Beistand aufrufen zu sollen. Herr Klix, der dieser Einladung mit dem obigen Bericht gefolgt ist, fordert ebenso die an verschiedenen Orten zusammentretenden Lehrervereine und die Philologenversammlung zu beistimmenden Aeufserungen auf: *nostra res agitur*, meint er, wenn auch kaum zu befürchten sei, dass die norddeutschen Gymnasien durch eine Umgestaltung des Unterrichts in dem von der württembergischen Oberstudienbehörde angeregten Sinne direct würden berührt werden.

Es wird erlaubt sein, gegen den Vorschlag und die Einleitung einer solchen Art des Vorgehens im voraus einige Bedenken zu er-

seitherigen Stilübungen, in den württembergischen Gymnasien eingeführt werden. Darauf nun kann lediglich keine Aussicht eröffnet werden; unsere schwäbischen Knaben müssen eher gut deutsch, als lateinisch zu sprechen angehalten werden; gegen die Wiedereinführung der lateinischen Aufsätze aber würden voraussichtlich sowohl die Lehrercollegien, als das betheiligte Publikum sich fast einstimmig erklären, obwohl der Vorschlag an sich dazu angethan ist, die seither auf die Exercitien concentrirten und eben dadurch gesteigerten Anforderungen und Anstrengungen zu zertheilen und zu ermäfsigen. Man will in Württemberg von vielen Seiten, selbst in der Lehrerwelt, selbst in dem Lehrercollegium des Oberstudienraths Schmid, diese Ermäfsigung schlechthin, sonst wäre die ganze Frage von der Oberstudienbehörde nicht in Bewegung gesetzt worden, und es wird niemanden, auch Schmid nicht, gelingen, jene Stimmen auf die Länge oder für immer wieder zum Schweigen zu bringen. Der im Publicum, worunter manche ehemalige Gymnasialschüler sich befinden, welche auf die eigene Erfahrung sich berufen, immer wieder auftauchende Zweifel, ob denn die Uebungen im Lateinschreiben für die wissenschaftliche Bildung und das praktische Leben einen so bedeutenden Nutzen abwerfen, dass dadurch der grofse, durch sie verursachte Aufwand an Zeit und Kraft gerechtfertigt werde, lässt sich nicht ohne weiteres als Unverstand und Anmafsung mittelst der Auctorität der Behörden und Lehrer zurückweisen; in Württemberg namentlich hat seit vielen Generationen die nahezu absolute Werthschätzung der lateinischen Schreibübungen bei der Aufnahmeprüfung für die niederen evangelischen Seminarien den Lehrgang in den Hauptlateinschulen und den Gymnasien so dominirt, dass die übrigen Lehrfächer, insbesondere das Deutsche, die Geschichte und Geographie u. s. f. darüber vielfach zu kurz gekommen sind und der allgemeine Ruf nach Realschulen dadurch wesentlich mit veranlasst worden ist. Und noch jetzt behaupten die Lehrer an den Seminarien häufig, dass manche ihrer im vierzehnten Lebensjahre aus den Lateinschulen und den mittleren Gymnasialclassen aufgenommenen Zöglinge beim Eintritt an einer geistigen Ermüdung leiden, welche sie nicht ganz mit Unrecht von dem vorangegangenen allzu energischen und angreifenden Betrieb der lateinischen und griechischen Schreibübungen herleiten. Es ist in dieser Beziehung schon um der physischen Diät willen einige Reduction der bisherigen Aufgabe in Aussicht zu nehmen; dass es sich aber hierbei, was wohl hervorgehoben werden darf, nicht etwa um eine Beschränkung der lateinischen Schreibübungen auf einzelne zur Exemplification der grammatischen Regeln dienende Sätze handelt, sondern leichtere, zumal der jedesmaligen Lectüre angepasste Compositionen regelmäfsig nicht ausgeschlossen sind, das ergiebt sich aus den an die Lehrercollegien gerichteten Fragen der Oberstudienbehörde, wie aus den ihnen zur Erläuterung dienenden weiteren Ausführungen des Referenten mit

hinreichender Evidenz. Ist ja doch erst neuerdings bei der Einführung des Systems des einjährigen Freiwilligendienstes im activen Heer auf den Antrag desselben Referenten die Verfügung getroffen worden, dass sämmtliche Zöglinge der niederen evangelischen Seminarien und die Schüler der oberen Classen der Gymnasien am Schlusse des zweiten Jahrganges (der Obersecunda) einer förmlichen Prüfung in allen Hauptfächern, namentlich auch in der lateinischen Composition, sich zu unterwerfen haben, welche mit Erfolg bestanden den alsdann Austretenden das Recht zum einjährigen Militärdienst, den zu weiteren Studien Bestimmten aber das Recht zum Vorrücken in die nächst höhere Classe verschafft. Nimmt man dann noch weiter in Anschlag, dass bis dahin die württembergischen Gymnasialschüler, da sie in der Regel im achten Lebensjahr in ihre Anstalten eintreten, acht volle Jahrgänge lateinischen Unterrichts in Exposition und Composition, also hierin durchschnittlich einen so langen Curs, als die norddeutschen Gymnasialschüler im ganzen, durchgemacht haben, welches wesentliche Bedenken sollte es denn haben, wenn sie von da an, d. h. für die letzten 1½—2 Jahre von den lateinischen Exercitien losgesprochen werden? Referent hat vor nicht langer Zeit eine Sammlung von Aufgaben zur lateinischen Composition für die Secunda eines norddeutschen (preufsischen) Gymnasiums gelesen und kann aus unmittelbarer Anwendung derselben bei der Visitation eines württembergischen Gymnasiums versichern, dass solche hier zu Lande in der Tertia (d. h. im fünften und sechsten Jahrescurs) wenig Schwierigkeit gemacht haben würden. Oder will man etwa behaupten, dass der classische Unterricht, insbesondere das Verständnis der Autoren, die Exposition, auch in Prima der Unterstützung durch die Schreibübungen nicht entbehren könne! Das wäre in der That ein höchst bedenkliches und die mislichsten Vermuthungen hervorrufendes Geständnis. Man hat aber bei uns schon vielfach die Bemerkung gemacht, dass auch bei fleifsigen Schülern mittlerer Begabung die Fortschritte im lateinischen Stil während der beiden letzten Gymnasialjahre (in Prima) den Erwartungen, welche man nach der langen vorangehenden Uebungszeit davon hätte hegen mögen, und den Fortschritten in den anderen Disciplinen, selbst denen in der Exposition, keineswegs entsprochen haben; *est modus in rebus* gilt eben auch hier; die Gründe dieser Erscheinung näher zu untersuchen mag aber zunächst unterbleiben.

Dagegen können wir uns nicht verbergen, dass was das Materielle der Alterthumswissenschaft, die Kenntnis von dem religiösen, politischen und häuslichen, wissenschaftlichen und künstlerischen Leben der Griechen und Römer betrifft, unsere Schüler in der Regel viel zu dürftig und fragmentarisch unterrichtet aus den Gymnasien und Seminarien entlassen werden. Nur in einzelnen Lehranstalten wird irgend ein kleiner Theil der Antiquitäten in ganz

beschränkter Stundenzahl vorgetragen; sonst hofft man etwa, dass bei der Lectüre der Schriftsteller oder beim Vortrag der Geschichte schon das Nöthige für die Schüler abfallen werde. Ja! den Abfall bekommen sie davon, aber keine zusammenhängende, für sie zugerichtete, übersichtliche und anschauliche Darstellung des Glaubens, der Kunst, der Staatsverfassungen und des Familienlebens der classischen Völker, dieser wesentlichen Elemente auch unserer modernen Cultur bis auf den heutigen Tag. Es ist schwer, über das hier naheliegende Bedürfnis nicht weitläufig zu werden; wird es aber befriedigt, dann erst werden wir sagen können, dass wir unsern Schülern eine classische Bildung auf die Universität mitgeben, dann werden sie auch selbst nicht so ungeduldig nach dieser vom Gymnasium weg verlangen, und werden vielleicht auch ihren Schriftstellern nicht sobald den Abschied geben, als es jetzt geschieht. Zu dem Vortrag der Antiquitäten wird auch eine reichere, geläufigere, cursorische Exposition mancher Stellen aus den classischen Schriftstellern unentbehrlich sein; und wenn wir doch in den Gymnasien die deutsche Literaturgeschichte mehrerer Semester hindurch vortragen lassen, so sollte auch eine Uebersicht der griechischen und römischen Literaturgeschichte nicht fehlen; die zu all diesem erforderliche Zeit aber in den beiden obersten Jahrescursen den lateinischen Schreibübungen zu entziehen, wird vor dem Genius des Alterthums und der Neuzeit zu verantworten sein. Zugleich würde sich dann unter Umständen auch die Möglichkeit ergeben, den deutschen Stilübungen, denen es immer noch auch aufserhalb Württembergs, wie es scheint, an allseitig befriedigendem Stoff und sicherer Methode gebricht, einige Verbesserung dadurch angedeihen zu lassen, dass nicht blofs ein Lehrer der oberen Classen sich damit zu befassen hätte, sondern alle Lehrer der sprachlichen und historischen Richtung berechtigt und verpflichtet wären, in einem gewissen Turnus den Schülern aus dem Gebiete ihrer Disciplinen geeignete Themen zur Bearbeitung während der sonst für die lateinischen Hausaufgaben bestimmten Zeit zu geben, welche Vertheilung des deutschen Aufsatzes unter mehrere Lehrer wenigstens an einem württembergischen Gymnasium bisher sich wohl bewährt hat.

Dr. G. Binder.

Antwort.

Dass der Oberstudienraths-Director Herr Dr. Binder in Stuttgart sich veranlasst gesehen hat, gegen meine Anzeige der Schmidschen Schrift eine Entgegnung zu richten, würde der Sache förderlicher gewesen sein, wenn er auf die eigentliche Frage näher eingegangen wäre und nicht vorzugsweise Punkte von minderer Bedeutung be-

rührt hätte. Es handelt sich an erster Stelle darum, ob die Schreib- und Stilübungen ein unentbehrliches und durch nichts zu ersetzendes Hilfsmittel für den altsprachlichen Unterricht auf den Gymnasien sind oder nicht. Dass sie es sind, hat Schmid nach meiner Ueberzeugung schlagend dargethan. Herr Binder, welcher den Werth der Schreibübungen nur bis auf einen gewissen Grad anerkennt, sie im allgemeinen ermäfsigt und auf der obersten Stufe, in Prima, ganz beseitigt wissen will, versichert er habe die Argumentation seines Gegners geschlagen, (ich kann es freilich nicht finden und werde es dem Urtheil der Leser überlassen), und sieht in der Behauptung, dass seine Tendenzen den Ernst und die Gründlichkeit des humanistischen Unterrichtes schädigen werde, nur eitle 'Divinationen.' Weiteres als die Berufung auf das Publikum, welches nun einmal diese Ermäfsigung schlechthin will, und die Hindeutung auf Uebertreibungen in den mittleren Classen und daraus stammende angebliche übele Folgen für die geistige Entwickelung der Schüler bringt die Entgegnung nicht bei. Es müsste denn die besonders hervorgehobene Versicherung sein, dass für den angehenden schwäbischen Primaner, welcher beim Eintritt in die 9. Classe oder in die Unterprima in seinem 16. Lebensjahre durchschnittlich einen eben so langen Curs durchgemacht habe, als die norddeutschen Gymnasialschüler überhaupt, die Stilübungen unbedenklich fortfallen könnten. Herr Binder, welcher freilich aufser Acht lässt, dass unser Gymnasial-Cursus in der Regel 9 Jahre beträgt, scheint damit die Nothwendigkeit der Stilübungen für unsere Primaner zugestehen zu wollen, weil er auf Grund der Erfahrung mit einem Uebersetzungsbuch für Secunda (welchem?) weifs, dass die Leistungen der schwäbischen Tertianer denen unserer Secundaner gleichstehen und folglich unsere Primaner das erst lernen müssen, was seine Secundaner sich schon angeeignet haben. Nun, über die Zuversicht, dass der schwäbische Gymnasiast von seinem 8. bis 16. Lebensjahre dasselbe leiste, was der preufsische von seinem 9. bis 18. — lässt sich nichts sagen, aber sie beweist auch nichts. Deshalb ist auch kein Grund vorhanden, auf die von Herrn Binder so eifrig empfohlenen Ersatzmittel der Stilübungen, den Schüler Uebersetzungen aus den Schriftstellern „unter Beifügung einer Art von Commentar“ anfertigen zu lassen, ihnen Vorträge über die Antiquitäten zu halten und die deutschen Stilübungen zu erweitern, näher einzugehen. Was wir hinsichtlich des Deutschen denken, wolle Herr Binder aus dem Aufsatz von Landfermann „zur Revision des Lehrplans höherer Schulen“ in dieser Zeitschrift 1855 S. 754 ff. entnehmen.

Einige Einzelnheiten aus der Entgegnung dürfen aber nicht ohne Erwiderung bleiben. Wenn zunächst dieselbe eine Verstimmung darüber durchblicken lässt, dass die ganze Angelegenheit nicht als ein Internum der Lehrer-Collegien Württembergs behandelt worden ist, und wenn dem Rector Dr. Schmid nicht undeut-

lich ein Vorwurf gemacht wird, dass er geglaubt habe, andere Fachmänner Deutschlands zu seinem Beistand aufrufen zu sollen, so ist einfach darauf hinzuweisen, dass die betreffende Verfügung und das sie vertheidigende Referat in dem Correspondenzblatt gedruckt und damit der öffentlichen Beurtheilung übergeben waren. Auch in den neuen Jahrbüchern d. J. Abth. II S. 118 ff. sind diese Schriftstücke als ein Beitrag zur Geschichte des humanistischen Schulwesens in Württemberg einer Kritik unterworfen worden. Dem sachlichen Widerspruch gegenüber verstimmt sein ist kein gutes Zeichen. Uebrigens sei noch ausdrücklich bemerkt, dass ich zu meiner Anzeige der Schrift von Schmid lediglich durch das Interesse an der Sache, nicht etwa durch eine besondere „Einladung" veranlasst worden bin. Dass ich in derselben die Aeufserungen von Lehrervereinen und von der Lehrerversammlung über die Sache gewünscht habe, erregt das Bedenken von Herrn Binder. Warum, ist nicht recht abzusehen. In einer „wissenschaftlich-pädagogischen" Frage, wie die vorliegende es doch nach seinem eigenen Wort ist, werden Fachmänner allerdings in der Lage sein, aus den vorhandenen Acten ein Urtheil über die Tendenz der angeregten Umgestaltung des altsprachlichen Unterrichts abzugeben. Sie würden dasselbe nur auf Gründe stützen, ganz wie es gewünscht wird, und können gar nicht der Gefahr unterliegen, welche Herr Binder zu befürchten scheint, dass sie es als einen „Concilienbeschluss" proclamiren, welchem die Oberstudienbehörde und ihr Referent sich „zu fügen" hätte. Wenn uns aber Herr Binder selbst sagt, dass durch „Stimmen" von aufsen, die nur zum kleinsten Theil dem Lehrstande angehören, durch den „im Publikum immer wieder auftauchenden Zweifel" an dem Nutzen der Uebungen im Lateinschreiben, die Veranlassung gegeben worden ist, „die ganze Frage in Bewegung zu setzen", so darf man von ihm bei der Bereitwilligkeit, diesen Stimmen Gehör zu geben, wohl nicht unbilliger Weise einige Geneigtheit erwarten, die Stimmen des fachmännischen Publikums etwas zu berücksichtigen.

Gegen meine Meinung, dass manche seiner Behauptungen der schulmännischen Erfahrung widersprechen, macht Herr Binder seine 25 jährige Erfahrung geltend: ich könnte mich auf meine fast eben so lange Praxis berufen, welche mich alle von ihm bezeichneten Gebiete wohl in nicht geringerem Umfang hat kennen lehren. Aber was wird mit solcher Berufung bewiesen? Es bleibt Behauptung gegen Behauptung stehen. Darin hat Herr Binder aber nicht Recht, wenn er sagt, ich hätte seine Gedanken nicht correct wiedergegeben. Nach ihm liefern eben die Schreibübungen, weiter als bis zur Aneignung der Grammatik, also für das Verständnis der Autoren auf der obersten Stufe keinen nennenswerthen Ertrag; sonst würde er sie für dieselbe nicht beseitigen wollen. Sagt er doch selbst noch in der Entgegnung, dass die Behauptung, das Verständnis könne auch in Prima der Unterstützung durch die Schreib-

übungen wohl entbehren, sei ein höchst bedenkliches und die mislichsten Vermuthungen hervorrufendes Geständnis, ohne freilich diesen Satz irgend zu begründen. Der in meiner Anzeige in Klammern hinzugefügte Ausspruch des Herrn Binder, welchem die von ihm angeführten Worte unmittelbar vorhergehen, dient zum Beweise, dass er den Werth der Schreibübungen zu gering anschlägt. Herr Binder hätte sich des unfeinen Wortes zur „Bezeichnung solcher Polemik“ besser enthalten. — Eben so habe ich das schriftliche Uebersetzen in das Deutsche nicht an sich, sondern das fortwährende als unpraktisch bezeichnet und bleibe wegen der damit gemachten Erfahrungen dabei, es für zweckwidrig zu erklären. Nicht minder muss ich die neue Behauptung, dass die Schüler bei der Exposition d. h. bei der Erklärung und beim Uebersetzen der Schriftsteller „so gar lange fast nur receptiv und unselbständig sich zu verhalten haben“, weil der Erfahrung zuwiderlaufend, bestreiten.

Die Bemerkung am Schluss meiner Anzeige, es möchte vielleicht aus dem Streit der Vortheil erwachsen, dass man in ernstliche Erwägung nimmt, ob man wohlgethan hat, die Stilübungen auf das Exercitium ausschliefslich zu beschränken, fasst Herr Binder auffallender Weise wie einen Antrag auf Einführung des lateinischen Aufsatzes und des Lateinsprechens auf und rescribirt sofort, dass, darauf lediglich keine Aussicht gemacht werden könne! Damit ist denn freilich das Resultat vorgeschrieben, welches die Erwägungen über eine „wissenschaftlich pädagogische Frage“ in Württemberg haben sollen. Und doch sollte man meinen, dass in einem Lande, wo „der allgemeine Ruf nach Realschulen“ ein so auffallendes Gehör gefunden, wo „kein Landstädtchen so klein, dass es nicht seine eigene Realschule hätte“, [1]) wo also für dies Bedürfnis ausreichend gesorgt ist, dem gymnasialen Unterricht eine freiere Bewegung gelassen werden könnte. Man versteht es, warum Prof. Teuffel in Tübingen in den neuen Jahrbüchern a. a. O. dringend wünscht, „dass unseren humanistischen Anstalten fernerhin vergönnt sein möchte, unbehindert durch octroyirte Projecte ihren Weg zu gehen“. Was sie bedürfen, sagt er, ist einzig Ungestörtheit in ihren wesentlichen Grundlagen und gute Lehrer. Wird, so schliefst er, im Geiste des obigen Erlasses und des Begleitvortrages noch länger fortgegewaltet, so werden Württembergs humanistische Lehranstalten bald eine Ausnahmestellung in Deutschland einnehmen, aber wahrlich keine beneidenswerthe.

Berlin. Klix.

[1]) Nach dem Correspondenz-Blatt 1869 No. 5 und 6 sind in Württemberg 83 öffentliche Realschulen, darunter 9 Realanstalten (mit Oberrealclassen versehener Realschulen) vorhanden, welche am 1. März 1868 von 5387 Schülern besucht wurden. Die Gesammtzahl der Schüler in ‚öffentlichen Gelehrtenschulen' belief sich auf 4800.

Geographische Lehrbücher.

(Schluss von S. 605—624.)

7. **Lehrbuch der Geographie für die mittleren und oberen Classen höherer Bildungsanstalten sowie zum Selbstunterricht** von **H. Guthe**, Dr. phil., Lehrer am Polytechnicum zu Hannover. Hannover, Hahnsche Hofbuchhandlung. 1868. XII, 471 S. Preis 1 Thlr. 3 Sgr.

Eine höchst bedeutungsvolle Erscheinung auf dem Gebiete der geographischen Schulliteratur! Ich stehe nicht an, das Buch für das vorzüglichste in seiner Art zu erklären. In der That hat es der Herr Verf. verstanden, auf einem doch immerhin nur beschränkten Raume nichts von dem unberührt zu lassen, was in dieses Gebiet hineingehört. In der mathematischen, in der physischen, in der politischen Geographie, überall wird man finden, was man zu suchen berechtigt ist. Aber nicht diese Vollständigkeit, die gleichwohl mit weiser Beschränkung verbunden ist, nicht die klare Gliederung und Vertheilung des Stoffes ist der gröfste Vorzug des Buches. Ich finde ihn vielmehr in folgendem: der Herr Verf. hat mit der gröfsten Consequenz und bewunderungswürdigem Geschick überall die Einwirkung der natürlichen Verhältnisse eines Landes auf die staatliche und Cultur-Entwicklung des betreffenden Volkes nachgewiesen. Wahrhaft leuchtende Schlaglichter fallen so auf die Bildung des Menschengeschlechts im einzelnen und ganzen; in glänzendster Weise wird so das geschichtliche Verständniss gefördert. Warum konnte Europas Bevölkerung eine so hohe Cultur erringen und warum mussten Neu-Hollands Negritos auf so tiefer Stufe zurückbleiben? Warum liegen Italiens bedeutendste Städte nach der Westküste, die der Balkanhalbinsel nach der Ostküste hin? Warum ist der Ticino so oft Zeuge der entscheidendsten Schlachten (Hannibals erste Schlacht, ferner die bei Vercelli, Legnano, Pavia, Magenta u. a.) gewesen? Warum sind die Normannen aller Welt Lehrer in der Schifffahrt geworden und im Mittelalter die erste der seefahrenden Nationen gewesen? Derartige Fragen finden überall in dem vorliegenden Buche ihre richtige Beantwortung. Nicht als ob dies neue Entdeckungen wären; aber in wie vielen geographischen Lehr- und Handbüchern wird dieser höchsten Thätigkeit der Geographen, die Cultur und die Natur in die richtige gegenseitige Beziehung zu bringen, überhaupt gar keine Rechnung getragen! Wahrlich, es ist kein geringer Gewinn so unendlich oft als dringende Nothwendigkeit zu erkennen, was dem unerfahrenen Auge als Zufall erschien. Dass in einem so gearteten Buche nicht in falscher Einseitigkeit der Mensch das alleinige Object der Betrachtung bildet, dass bei aller Bevorzugung jenes doch auch Gestalt und Bau der Erde und ihrer Oberfläche, Vertheilung der Pflanzen und Thiere auf derselben die gebührende Berücksichtigung finden, ist selbstverständlich.

Was ich sonst noch zu bemerken habe, trifft nur Einzelheiten, und wenn ich auch das eine oder das andre dringend wünsche geändert zu sehen, so kann doch der Werth des Buches dadurch nicht beeinflusst werden. Im zweiten Buch, welches die physische Geographie allgemein behandelt, könnte die Geologie etwas mehr im Einzelnen ausgeführt sein, speciellere Angabe der Gesteinsarten und der daraus gebildeten Gebirge nach Alter und Entstehung wäre wohl am Orte gewesen, der Herr Verf. geht hier kaum über die Namen geschichtete und vulkanische Gesteine hinaus. Die Ausführlichkeit, mit der die physischen Verhältnisse im Ganzen und Einzelnen behandelt werden, bildet eine besonders charakteristische Seite des Buches. Um so mehr ist es verwunderlich, dass der Production der Länder nicht die Sorgfalt gewidmet wird (wie z. B. bei Klöden), die man erwarten sollte. Im Anschluss hieran hätte auch dem Handel eine kleine Stätte eingeräumt werden können; denn Production und Handel sind wesentlich für die Vorstellung von der Bedeutung eines Landes. Die politisch-statistische Seite tritt etwas in den Hintergrund, nicht mehr als man billigen kann. Gleichwohl halte ich es für wünschenswerth, dass bei jedem Staate eine kurze Uebersicht über seine auswärtigen Besitzungen, wenn deren vorhanden, hinzugefügt wird; mögen sie immerhin ihre specielle Behandlung da finden, wohin sie physisch gehören. Nur so wird das Bild eines Staates vollständig. Die Reihenfolge ist nicht nach Staaten, sondern nach Ländern, d. h. nach physischem, nicht nach politischem Zusammenhang bestimmt. Jedoch ist der Herr Verf. darin nicht ganz consequent. Bei Durchnahme der sarmatischen Tiefebene Buch VIII Cap. VII wird physisch behandelt Russland, Moldau, Galizien und die Bukowina, preufsische Provinz Preufsen; dagegen politisch nur Russland, Galizien und die Bukowina. Die beiden letzteren sind also von dem Gesammtstaat lossgerissen, dagegen wird die Moldau nur erwähnt und dann auf deren politische Behandlung in Cap. II zur Balkanhalbinsel verwiesen, Preufsen aber findet im politischen Theil nicht einmal eine Erwähnung. Aufser dieser Inconsequenz aber kann ich mich auch nicht mit einer solchen Zerreifsung, wie sie der Moldau und der Provinz Preufsen geschieht, befreunden; ebenso wenig will mir gefallen, dass man Oesterreichs Theile sich an drei Stellen zusammen suchen muss, nämlich in Buch VIII Cap. VII, beim sarmatischen Tiefland, im Cap. VIII bei den Karpathenländern, im Cap. IX bei Deutschland. Freilich verkenne ich nicht, dass wenigstens diese letztere Zerreifsung bei der Eintheilung nach natürlicher Zusammengehörigkeit kaum zu vermeiden war. Bedenklicher ist mir, dass der Herr Verf. bei den Angaben der Einwohnerzahlen doch allzu oft ungenau ist; zu viel gewesene Zahlen laufen mit unter. Die wichtigsten die ich gefunden habe sind folgende: In Australien: Melbourne ist angegeben mit 90000 statt 140000 E., Adelaide mit 20000 statt 35000 E. In Amerika: Pittsburg mit 160000 statt 50000 E., New-

Orleans mit 120000 statt 170000 E., Chicago mit 120000 statt 267000 E. In Afrika: Port Elisabeth mit 5000 und Grahamstown mit 7000 beide statt 11—12000 E. In Asien: Calcutta mit 400000 statt etwa 1000000 E., Madras mit 720000 statt 428000 E., Bombay mit 570000 statt 817000 E. In Europa: Paris mit 1696000 statt 1825000 E., Marseille mit 261000 statt 300000 E., Rouen mit 301000 statt 103000 E., Toulouse mit 113000 statt 130000 E., Bordeaux mit 163000 statt 194000 E., New-Castle mit 109000 statt 125000 E., Liverpool mit 476000 statt 492000 E., Glasgow mit 423000 statt 441000 E., Sheffield mit 185000 statt 222000 E., Stettin mit 12000 wohl nur verdruckt statt 72000 E. Bei den Städten Hamburg und Bremen fehlt die Angabe der Einwohnerzahl ganz. Wohl durch ein Versehen ist in Buch VIII Cap. IV § 90 von Spanien gesagt worden, das „ein grofses Tiefland den Kern des Landes bildet," wo es Hochland heifsen muss, wie auch die weitere Darstellung ergibt.

Schliefslich will ich nicht verschweigen, dass dem Buche etwas Wesentliches fehlt, das für die leichte Benutzung und Handlichkeit von höchstem Werth ist, nämlich ein Register. Es wird dem mit dem Buche nicht ganz Vertrauten ohne jenes aufserordentlich erschwert, irgend etwas aufzusuchen, zumal da die Inhaltsangabe keineswegs so ausführlich ist, um auch nur einigermafsen das Register entbehrlich zu machen. Ich möchte den Herrn Verf. dringend ersuchen, diesem Mangel so bald als möglich abzuhelfen.

---

8. R. Grassmann und Dr. E. Gribel, Leitfaden der Geographie. Neunte Ausgabe in zwei Cursen, herausgegeben von R. Grassmann. Stettin, 1867. Druck und Verlag von R. Grassmann. Kl. 8. 47 S.

R. Grassmann, Leitfaden der Geographie für höhere Lehranstalten. Dritte ganz neu bearbeitete Auflage. Stettin, 1868. Druck und Verlag von R. Grassmann. Kl. 8. 56 S.

R. Grassmann, Leitfaden der physischen und politischen Geographie für Schulen. Stettin, 1868. Druck und Verlag von R. Grassmann. Kl. 8. 54 S.

Der erste dieser drei Leitfaden ist eine wohl nur für niedrigere Schulen bestimmte blofse Nomenclatur, die sich selbst bei den Hauptbegriffen der mathematischen Geographie auf die Angabe der Namen ohne Erklärung beschränkt. So heifst es z. B.: „Meridiane oder Mittagslinien. Aequator. Parallelkreise. Grade. Länge. Oestliche und westliche Länge. Breite. Nördliche und südliche Breite." Ich halte diese Art in diesem Falle am allerwenigsten für richtig. Die mündliche Erklärung des Lehrers, der hierbei doch die entscheidendste Wichtigkeit beigelegt ist, wird, fürchte ich, nicht ausreichen, dem Schüler die Sache fest einzuprägen. Die sonst übliche Art, jedem Begriffe die Erklärung beizufügen und das Ganze in eine zusammenhängende, lesbare Form zu bringen, halte ich für die einzig richtige und schon darum für angemessener, weil dadurch der Schüler das Material zum Lernen und Repetiren selbst in der

Hand hat, nicht aber allzusehr seinem doch meist ungetreuen Gedächtnisse allein zu vertrauen braucht.

Das Buch zerfällt in zwei, ausschliefslich nach Quantität verschiedene Curse. Abgesehen von der Form kann ich mit dem zweiten Cursus im ganzen einverstanden sein. Dagegen muss ich im ersten sowohl die Anordnung des Stoffes, als auch die Auswahl desselben in manchen Punkten misbilligen. Dieser Cursus zerfällt in die beiden Abschnitte östliche und westliche Halbkugel, jeder Abschnitt wieder in die Abtheilungen Länder und Meere, Gebirge und Flüsse, Staaten und Städte. Unter Länder und Meere stehen 1) Halbinseln, 2) Vorgebirge, 3) Meerestheile, 4) Inseln, 5) Meeresengen. Wie man sieht, stehen die Länder trotz der Ueberschrift gar nicht hier, sondern vielmehr unter „Gebirge und Flüsse" als Nr. 2. Warum trennt ferner der Herr Verf. Meerestheile und Meeresengen, da doch die letzteren entschieden Theile des Meeres sind? In der zweiten Abtheilung stehen unter Nr. 2 die Länder, worunter Hoch- und Tiefländer gemeint sind. Da ist nun Afrika und Asien durcheinander geworfen und zwar derart, dass von jedem erst die nördlichen Tiefländer, dann Hoch- und Stufenländer, dann der Südrand aufgezählt sind. Ist das irgendwie eine klare und zweckmäfsige Eintheilung? Und dann muss man unter Südrand gar die Mandschurei, Süd-Guinea, Nord-Guinea lesen. Auch die Auswahl zeigt manche Mängel. Unter den Gebirgen liest man Hoch-Afrika (§ 3, 1), dasselbe kehrt unter den Ländern (§ 3, 2) wieder; die Gebirge zerfallen in die Theile: der asiatisch-afrikanische Gürtel, der europäische Gebirgsgürtel, und unter dieser Bezeichnung sind sämmtliche Gebirge subsumirt. Wo bleibt da der Begriff des Gürtels? Von Seen sind überhaupt nur vier aufgezählt, drei aus Asien; aus Afrika nur der Tschad-See; aus Europa keiner, nicht einmal der Ladoga- und Onega-See. Unter den Flüssen figurirt Afrika nur mit dem Niger und Nil, Europa mit 13 Flüssen. Nach welchem Princip verfährt der Herr Verf., wenn er Europa so bei den Flüssen und gar nicht bei den Seen berücksichtigt? Was Australien betrifft, so sind von dieser ganzen Welt einzig unter den Inseln einige hierher gehörige aufgezählt, sonst suchen wir vergebens unter Halbinseln, Vorgebirgen, Gebirgen, Flüssen, Staaten und Städten irgend etwas über Australien. Im zweiten Abschnitt vermisse ich die Seen Nord-Amerikas, weifs auch nicht, warum nur das französische, nicht das holländische und englische Guyana genannt ist. Nach alledem halte ich den ersten Cursus für verfehlt.

Das zweite und dritte der vorliegenden Bücher bilden insofern ein Ganzes, als das zweite nur die Topik enthält und erst durch das dritte mit der physischen und politischen Geographie ergänzt wird. Ich halte diese Trennung für nicht glücklich; das zweite Buch, mit dem wir uns für jetzt beschäftigen, wird dadurch zu einer todten und ertödtenden Reihe von Namen, aus der durchaus nicht ein auch nur einigermafsen anschauliches Bild gewonnen wird. Aufser-

dem aber muss ich gegen eine ganze Reihe von Einzelheiten Einspruch erheben. In der Einleitung Nr. 10 (S. 3) theilt der Herr Verf. „das Meer in 5 Oceane", nämlich das Weltmeer, das stille Meer, den indischen Ocean, den atlantischen Ocean, das nördliche Eismeer. Diese Neuerung ein Weltmeer einzuführen ist überflüssig und durchaus nicht glücklich. An derselben Stelle gibt der Herr Verf. die Gröfse der Erdtheile (u. Meere) an: da ist Europa 178150 — wohl Q.-M., obwohl es nicht dabei steht, aber wenige Zeilen tiefer (Abschn. I Europa) ist es 181420, in § 5 wieder 178150 Q.-M. grofs. In § 3 II A (die Alpen) sind als Theile derselben die „Alpenthäler vom Po, Rhein, Etsch, Drau u. s. w." aufgezählt; das hätte wohl anders geordnet werden müssen. § 3 II C (Tiefland von Europa) beginnt: „Das französische, das niederrheinische, das norddeutsche und das russische Tiefland. Durch dasselbe ziehen zwei Landrücken." Nur aus dem folgenden erräth der schon Unterrichtete, dass mit „dasselbe" die beiden letztgenannten Tiefländer gemeint sind. In § 4 (Flüsse Europas) Nr. 61 wird mit Unrecht der Njemen zu den deutschen Flüssen gerechnet; nach dieser Analogie wäre der Rhein ein holländischer, die Donau ein türkischer Fluss. In § 5 (die Staaten Europas) unter Nr. XI wird Deutschlands Gröfse auf 9720 Q.-M. angegeben; addirt man aber Norddeutschland und die süddeutschen Staaten, wie sie angeführt sind d. h. 7542 + 2104 Q.-M., so erhält man 9646 Q.-M. Ein ähnlicher Rechnungsfehler, der aber obigen nicht corrigirt, läuft auch bei Norddeutschland und den süddeutschen Staaten je für sich mit unter, wo die Differenz 2, resp. 9 Q.-M. beträgt. Schlimmer und unverzeihlich ist der Fehler bei Oesterreich. Seine Gröfse ist angegeben auf 11306 Q.-M., dagegen sollen grofs sein die früher deutschen Länder 3591, die nicht deutschen 8189, also Gesammt-Oesterreich 11780 Q.-M. Der Irrthum liegt in den nicht deutschen Ländern, wo Venetien nicht mitgenannt, aber mitgerechnet ist.

Am wenigsten befriedigt die Darstellung Afrikas im dritten Abschnitt. Zunächst vermisst man die Azoren, die freilich (§ 2 Nr. 41) fälschlich zu Europa gerechnet worden sind. Gänzlich fehlen die Comoren, die Amiranten und Seychellen. Ferner sollte Sudan nicht ohne weiteres zu den Tiefländern gerechnet werden (§ 11 Nr. 8), bekanntlich hat man Tiefsudan von Hochsudan zu trennen; selbst Flachsudan senkt sich am Tsad-See, wo es am tiefsten ist, nur bis 800'. Noch unrichtiger ist es, wenn die Sahara (mit der falschen Betonung Sáhara für Sahára, da ersteres bekanntlich das Steppengebiet südlich vom Atlas bis zur kleinen Syrte bezeichnet) zum Tiefland gerechnet wird. Sie ist vielmehr Hochland, in dem der Karawanenweg von Mursuk zum Tsad-See eine tiefe Einsenkung darstellt, zu der die östliche, libysche Wüste um 1000' abstürzt. Bei den Flüssen und Seen wird unter Tiefland der Nyanza-See erwähnt, wofür schon besser Victoria- oder Ukerewe-Nyanza zu sagen wäre. Jedenfalls gehört er nicht in das Tiefland,

da er (nach Speke) 3500′ hoch liegt. Gänzlich fehlen der Albert-Nyanza, der Taganjika-See, der Ngami-See. Was soll das ferner heifsen, wenn unter den Staaten Afrikas Hochafrika genannt wird? Dasselbe sahen wir im früher besprochenen Theile erst als Gebirge, dann als Land figuriren, hier nun ist es ein Staat, von dem gar die Einwohnerzahl 92 Mill. und danach die Dichtigkeit 359 angegeben wird.

In Amerika (Abschn. IV) vermisse ich bei Südamerika § 15 I das Schneegebirge von Santa Marta und das Parimegebirgssystem; ferner wird niemand das Hochland von Guyana und das Küstengebirge von Venezuela zu den östlichen Gebirgen rechnen, wie es hier geschieht. Ein Tiefland des Magdalenen-Stromes wäre besser weggeblieben. Die Andes von Chili und Patagonien bis auf 22500′ anzugeben ist falsch, da der Aconcagua nur 21000′ erreicht. Aufserordentlich dürftig ist im Abschnitt V Australien behandelt. Da ist kein Fluss, kein Gebirge, nicht die geringste Andeutung über Hoch- oder Tiefland, mit einem Wort, es ist völlig unzureichend.

Nach alledem halte ich das Buch für ungeeignet als Schulbuch.

Wenn ich das dritte der vorbenannten Bücher für eine Verirrung erkläre, die sich nicht für ein Schulbuch geben sollte, so werde ich den Beweis für meine Behauptung geben, nicht indem ich mir die überflüssige Mühe des Widerlegens mache, sondern indem ich nur einige Proben herauslese, deren blofse Zusammenstellung für jeden genügen wird das Buch kennen zu lernen und zu beurtheilen.

Dasselbe zerfällt schon seinem Titel nach in zwei Hauptabschnitte, die Behandlung der physischen und der politischen Verhältnisse; jeder Abschnitt enthält wieder a) die Erde im allgemeinen, b) Europa, c) die aufsereuropäischen Länder.

Abschn. I: Ueberblick über die physischen Verhältnisse der Erde. Darin gibt der Herr Verf. die Zahl der Planetoiden auf 52 an (§ 6); schlimmer schon ist, dass er den Walfisch (in § 13) für einen Fisch hält. In § 14 wird die Form der Erde behandelt. Da ist nun die Erdschale 6 Meilen dick; das Innere ist feurig-flüssig, den Kern bilden geschmolzene Erze, die obere Masse geschmolzene Steine, deren Bewegung Erdbeben erzeugt; „die Erdschale, heifst es weiter, besteht aus erstarrtem Gestein, das auf dem Felsmeere schwimmt und sich demnach theils hebt, theils senkt. Alle Gebirge, deren Gestein vom Wasser ausgewaschen und dadurch leichter wird, heben sich über den Meeresspiegel und bilden Berge und Kämme der Erde.“ Noch werkwürdiger ist aber § 15, die Flöze der Erde: „Die Regen zernagen das Gestein der Erdschale, der Fels zerfällt im Gerölle, Sand und Erde, welche von den Flüssen weggeschwemmt und in den Ebenen abgelagert werden. Der aufgelöste Kalk bildet im Meere die Gehäuse der Muscheln und Schnecken, den Kitt der Erde. und verwandelt die Erde in Stein. Auf diese Weise entstehen aus den Trümmern der Gebirge die

Flöze, d. h. die geschichteten Gesteine der Erde, die Schiefer, Sandsteine und Kalksteine mit ihren Versteinerungen. Die unteren Flöze sind älter als die oberen.“ Jedes Wort, was ich über diese Phantasien spräche, würde ich für verloren erachten. Im § 21, die Meere der Erde, wird von einem „Weltmeer und seinen Gliedern, dem Guinea-Meer, dem indischen Ocean und dem stillen Meer“ gesagt, es erfülle die Mitte des Südbeckens, der atlantische Ocean und das nördliche Eismeer die Mitte des Nordbeckens. Diese Becken waren (§ 20) bestimmt durch die Kette der Cordilleren von der Behringsstrafse aus einerseits und andererseits von eben da aus durch den Gürtel der Hochländer von Hinterasien, Vorderasien und Afrika. Das Nordbecken nun ist ein Landesbecken; diese Bezeichnung ist ganz ohne Sinn. Denn da das Land überall als gewaltige Hochländer dem Meeresboden aufgesetzt ist (nach Peschels geistreicher Berechnung), so kann man die Sphäre der gröfsten Ländermasse doch nicht als Becken bezeichnen. Was das Südbecken betrifft, so erfüllen die genannten Meere doch nicht seine Mitte, sie erfüllen es vielmehr ganz. Wenn aber gesagt wird, die Meere beider Becken stehen in Verbindung durch die Behringsstrafse und durch die „Enge zwischen Cap St. Roque und Cap Verde,“ so wird mit letzterem trotz obiger Bestimmung über den atlantischen Ocean doch seine ganze Südhälfte wieder in das Südbecken geworfen. Die ganze Sache ist nach Möglichkeit wirr und wüst. Als Curiosität führe ich an, dass die Gröfse des nördlichen Eismeeres (268024 Q.-M.) und die des Weltmeeres (5723047 Q.-M.) bis auf Zehner und Einer genau angegeben wird.

Absch. II, Europas physische Verhältnisse. Kaum wird man glauben es mit diesen wirklich zu thun zu haben, wenn man folgende Stelle über das Arnothal (§ 4) liest: „Im Garten versteckt sieht man zierliche Häuser, von Weinlaub umrankt, auf deren Söllern weifsgekleidete Mädchen mit seidenen Miedern Handarbeiten treiben.“ Von Mallorca und Valencia heifst es (§ 5): „Und mitten in diesem Eden da tanzen (dieser abscheuliche Satzbau kehrt an hundert Mal wieder) und lachen Spaniens schönste Frauen, und feiert das Volk beim Klange der Tambourins und Castagnetten selige Feste.“ Was soll ferner folgende märchenhafte Mystik, die alles eher als lehrreich für den Schüler ist, wenn es bei Scandinavien (§ 7) heifst: „Fern im Meere endlich liegt das Land der Sage, das Wunder bergende Island, wo Feuer aus dem Schnee hervorbricht, wo die Quellen sieden, das Meer das Holz liefert, und im essbaren Tange die Speise bereitet, wo die isländische Flechte das Brod gibt.“

Abschn. III behandelt die physischen Verhältnisse der aufsereuropäischen Länder. Woher weifs der Herr Verf. da solche Dinge von Afrika, dass „die Mitte ein mächtiger Urwald deckt mit riesenhaften Thieren und Pflanzen, in dem die Früchte oft Fufs hoch den Boden bedecken?“ Er kennt hier ferner 30 Fufs lange Crokodile und 80, sage achtzig Fufs lange giftige Schlangen! Wie darf

man denn wagen, so aller Zoologie ins Gesicht zu schlagen! Die fufshoch den Boden bedeckenden Früchte kehren noch einmal in den Selvas des Marañon (§ 5) wieder. Von dem Paradies von Mexiko (§ 8) aber heifst es: „Höher hinauf folgen zierliche Nopalgärten, wo die röthliche Cochenillelaus die Cactushecken bedeckt, und reizende Indianerinnen mit goldenen Kämmen und malerisch vom Scheitel herab wallenden Rebozzos, in kurzen Röckchen und gestickten Sandalen die Gärten bedienen.“

Abschn. IV gibt den Ueberblick über die politischen Verhältnisse der Erde und beginnt mit folgendem Satze: „Die Erde wird von den Menschen beherrscht, welche von einem Menschenpaare, Adam und Eva, aus der Gegend des alten Paradieses abstammend, die ganze Erde bevölkert haben“ u. s. w. Von den Menschenracen kennt der Herr Verf. nur vier, wiewohl er der Blumenbachschen Eintheilung in Kaukasier, Mongolen, Indianer, Neger, Malayen folgt; er rechnet aber die Malayen zu den Kaukasiern (§ 3). Das Wunderbarste aus diesem ganzen Abschnitt ist die vorgetragene Ansicht von der Lebensweise der Völker. Es heifst da (§ 4): „Die Völker zeigen uns vier verschiedene Lebensweisen, die Pseudoparadiesen oder Lustvölker ohne Beschäftigung, die Jägervölker, die Hirtenvölker oder Nomaden und die Ackervölker.“ Die beiden letzten werden als Wandervölker bezeichnet, und trotzdem heifst es in demselben Paragraphen weiter unten: „Die Ackervölker siedeln sich fest an.“ Die Ackervölker haben nun wieder vier Entwickelungsstufen (§ 5), als Raubvölker, Kastenvölker, Handelsvölker, Werkvölker, welch letztere Bezeichnung völlig nichtssagend ist und besonders neben den Handelsvölkern, die gewiss im eminentesten Sinne Werkvölker genannt werden müssen, geradezu verkehrt erscheint. Als Beispiel eines Handelsvolkes wird weiterhin der römische Kaiserstaat genannt. Das charakteristische Merkmal der Werkvölker aber ist: „Die Werkvölker unterwerfen sich die Dampfkraft.“ Und von denselben heifst es weiter (§ 6): „Bei den Werkvölkern richtet sich der Blick nach dem Innern.“

Abschn. V, Europas politische Verhältnisse. Auch hier wimmelt es von Angaben der merkwürdigsten Art. So sind z. B. die Strafsen in den Städten der Türkei „von Hunden und Raubvögeln belebt, sonst todt.“ So ist das Volk Italiens (§ 2) „heruntergekommen, ohne höheren Schwung, dem süfsen Nichtsthun ergeben;“ „die Wohnungen sind schmutzig, verfallen, ohne Möbel, voll Staub und Ungeziefer, ein Bild der geistigen Verkommenheit.“ Von den Frauen Spaniens (§ 3) heifst es, sie seien nur fleifsig in der Kirche, auf Spaziergängen und im Tanze,“ wo offenbar etwas ganz anderes gesagt werden sollte, als gesagt ist. Was soll man aber sagen, wenn (§ 5) folgendermafsen der „Tageslauf“ in England geschildert wird? „Morgens 8 Uhr Gebet und Frühstück mit Fleischspeise, 9 Uhr kommen die Briefe, 10 Uhr die Geschäfte, 2 Uhr das Kindermittag, 6 Uhr das Diner mit feinem Tischtuch ohne Servietten, mit Gabel

und Brod gegessen, fast ohne Messer. Nach dem Gebete werden Fische, dann Braten (Rostbeef) gegeben, nach diesem beginnen die Toaste und Reden (man vergesse nicht, dass von dem gewöhnlichen Tageslauf die Rede ist), dann Plumpudding mit Rosinen, Käse; das Tischtuch wird abgenommen und das Schlussgebet gesprochen. Nun folgen am klaren Mahagonitische Obst, Nüsse, Confect. Die vier Weinsorten Portwein, Sherry, Hock und Claret kreisen auf silbernen Wagen" u. s. w. Und das erlaubt sich der Herr Verf. glattweg als den englischen Tageslauf zu bezeichnen! Unmittelbar dahinter folgt ein Beispiel für des Herrn Verf. Sprachkenntnisse: „Im Winter eilt jeder aufs Land zur Fireside, — der Weihnachtszeit" heisst es erklärend. Und doch weifs jeder, dass Fireside der Kamin ist, der alles um sich versammelt; wer es aber nicht weifs, sollte lieber darüber schweigen, als Falsches hinschreiben!

Aus Absch. VI erwähne ich nur (§ 1), die „zwei Zoll" langen Füfse der Chinesinnen, sowie dass „Afrika der Sitz der Neger ist, d. h. der sinnlichsten und nach dem Fluche Gottes am tiefsten gesunkenen Völkerschaften der Erde."

Doch genug der Blumenlese. Wem hierdurch mein obiges Urtheil nicht genügend motivirt scheint, der schlage das Buch auf wo er will; er wird überall noch Belege genug für meine Verurtheilung desselben finden.

Berlin. J. Anthieny.

Erwiderung.

Im Märzheft dieser Zeitschrift steht S. 227 folgender Passus:

„Wenn ein Mann, der von Theologie nichts versteht, aber eine gute Gesinnung hat und sich zu conservativen Grundsätzen hält, ein ganz miserables Buch z. B. über das „christliche Gymnasium," das aber recht griffig, in der Sprache Canaans abgefasst ist, zu beurtheilen hat, so ist es natürlich, dass er das Buch lobt, denn er versteht nichts von den Mysterien der Theologie und hütet sich vor Misverständnis bei seinen kirchlichen Freunden und Vorgesetzten."

unterschrieben W. H. in S. — Der freundliche Leser vergleiche in dem bezeichneten Hefte den ganzen Aufsatz (Anzeige von Lübkers gesammelten Schriften zur Philologie und Pädagogik), und er wird das Befremden eines meiner Collegen theilen, der namentlich obigen und den darauf folgenden Schluss-Passus mit Strich, Frage- und Ausrufungszeichen begleitet hat. Doch das ist nicht der Gegenstand meiner Erwiderung. Wenn ein Mann eins seiner Bücher in ganz abrupter Weise, kurzweg nach Papstes Art mit dem Titel eines „ganz miserablen Buches" ohne weiteren Nach- und Beweis bezeichnet sieht, so mag er vielleicht sich schwer gekränkt fühlen, unter Umständen, wenn er dem Schreiber solches Orakels in die Karte sieht, sich erheitern. Der Unterzeichnete, Verf. des „christlichen Gymnasiums" und früherer College von Lübker, weifs deshalb vielleicht besser als mancher andere Leser den Sinn jenes: hinc illae lacrimae, findet aber keinen Trieb und keine Verpflichtung sich mit der Interpretation von so mysteriös gewundenen Worten zu befassen. Mein Buch ist seiner Zeit in einer grofsen Anzahl Recensionen und Anzeigen

gelobt, nur von Einem (Dr. Wichard Lange in Hamburg. Schulbl. 1865 No. 357, getadelt worden. Unter den ersteren befinden sich Leute (Theologen), die etwas von „den Mysterien der Theologie" verstehen; auch zwei philologische und pädagogische Autoritäten' (Gottschick und Kühnast) haben sich anerkennend ausgesprochen, ersterer fügt noch hinzu (Pädag. Archiv 1864 S. 776): „Der Umstand, dass zwei in manchen Ansichten von einander abweichende Schulmänner eins sind in dem Urtheile, dass die Schrift Pfitzners wichtig und bedeutend sei, mag Lehrer und Erzieher um so mehr zu einer eingehenden Beachtung derselben veranlassen." Glaubt denn W. H. diesen Männern durch sein „griffiges" (?) dictum: „ein ganz miserables Buch" zu imponiren? Sie, verehrtester Herr W. H. haben mein Buch, das übrigens nicht hebräisch („Sprache Canaans") geschrieben, wohl gelesen, aber schon der nunmehr vor Gott stehende und auch von mir in seinen Vorzügen hochgeachtete Lübker hat es Ihnen gesagt (cf. Kreuzzeit. 1864 No. 282 Beilage), „dass in der That das Verständnis meines Buches Leser voraussetzt, die auf dem Boden des göttlichen Wortes stehen und das Christenthum auch auf dem Gebiete der Schule in seinem Rechte gewahrt wissen wollen," und „solchen Lesern" wird von demselben Nutzen aus der Lectüre meines Buches verheifsen. Für eine sachliche Besprechung und wenn auch noch so scharfe Beurtheilung meines Buches würden Sie mich jederzeit eingänglich gefunden haben, und so es Ihnen beliebt, noch finden. Jetzt sind die Zeiten für Sie und Ihren Standpunkt ja günstiger geworden, wie Sie selber rühmen, — also heraus mit Ihrem motivirten Urtheil über mein „ganz miserables Buch!"

Parchim. Pfitzner.

Antwort.

Es ist mir nicht ganz deutlich, warum Herr Pfitzner meine Worte gerade auf sein Buch bezogen hat. Ich wollte eine weit verbreitete Erscheinung zeigen und ergriff darum einen Büchertitel, der meines Wissens ziemlich häufig ist und von der Annahme ableiten sollte, es sei ein bestimmtes Buch gemeint. Welche Gattung von Literatur ich etwa im Auge hatte, könnte ich durch den Hinweis auf Hupfeld, deutsche Zeitschrift 1861 S. 283, wo auch der Ausdruck „griffig" zu finden ist, in der Kürze deutlich machen. Eben weil ich nur eine Gattung von Literatur meinte, brauchte ich einen vielleicht zu lebhaften und starken Ausdruck, und ich bedaure sehr, dadurch ohne meine Absicht, aber doch nicht ohne Schuld, Herrn Pfitzner gekränkt zu haben. Die betreffende kleine Schrift des Herrn Collegen habe ich gekannt; sie ist mir nicht gerade „bedeutend" erschienen, aber ich würde sie am wenigsten jetzt so hart characterisiren, nachdem ich von ihrem Inhalt bis auf den Umstand, dass ich principiell mit demselben einverstanden war, fast nichts behalten habe. Den Ausdruck „Sprache Canaans" hielt ich für hinlänglich bekannt. Eine Verbindung zwischen Lübker und der Schrift Pfitzners ist mir nicht einmal in den Sinn gekommen. Von den vielen Recensionen, in denen das Buch des Herrn Pfitzner gelobt wird, kenne ich nicht genug, den Herrn Wichard Lange gar nicht. Wenn Herr Pfitzner die Tendenz meines Schlusspassus so versteht, dass er dahin gehe, dem Christenthum auf dem Gebiete der Schule in seinem Rechte etwas abzubrechen, so glaube ich darüber schweigen zu dürfen.

Saarbrücken. W. Hollenberg.

DRITTE ABTHEILUNG.

VERORDNUNGEN DER BEHÖRDEN SCHULGESETZGEBUNG.

Vorbereitungen zu einem neuen Reglement für die Prüfung der Abiturienten auf den preufsischen Gymnasien.

(Aus Stiehls Centralblatt.)

Berlin, den 3. Juni 1869.

Die Gymnasien in den durch die Gesetze vom 20. September und 24. December 1866 (Ges.-Samml. S. 555, 875 u. 876) der Monarchie einverleibten Landestheilen befolgen bei der Maturitätsprüfung ein verschiedenes und ebenso von dem für die Gymnasien in den anderen Provinzen bestehenden Reglement vielfach abweichendes Verfahren. Nachdem in dieser Hinsicht behufs nöthiger Ausgleichung einige vorläufige Bestimmungen getroffen worden, erscheint es angemessen, nunmehr definitiv diejenige Uebereinstimmung der Anforderungen und des Verfahrens für alle preufsischen Gymnasien herbeizuführen, welche der Wirkung der Maturitätszeugnisse in den öffentlichen Verhältnissen entspricht. Ich halte zu dem Ende eine Revision und neue Redaction der in den alten Provinzen geltenden Prüfungs-Bestimmungen um so mehr an der Zeit, als das Reglement vom 4. Juli 1834 in den seit Erlass desselben verflossenen 35 Jahren wiederholt modificirt worden ist und Zusätze erhalten hat, welche der inneren und äufseren Einheit desselben Eintrag gethan haben.

Demgemäfs veranlasse ich das Königliche Provinzial-Schul-Collegium, in Erwägung zu ziehen, worin die gegenwärtige Maturitäts-Prüfungsordnung der Gymnasien einer zeitgemäfsen Abänderung bedürfen möchte und insbesondere eine Vereinfachung zulässt. Sämmtliche jetzt mafsgebende Bestimmungen sind im Anschluss an das Reglement vom 4. Juli 1834 in den Verordnungen und Gesetzen von Dr. Wiese B. I S. 205 bis 232 zusammengestellt. Ich empfehle dem Königlichen Provinzial-Schul-Collegium für seine gutachtlichen Bemerkungen im Allgemeinen dieselbe Reihenfolge beizubehalten.

Den Schulbehörden und den Gymnasial-Directoren in den neuen Provinzen ist zum Theil bereits Gelegenheit gegeben worden, sich darüber auszusprechen, wie weit sie die daselbst herkömmliche und von der altpreufsischen abweichende Einrichtung beizubehalten wünschen. In den nachstehend aufgeführten

Punkten sind sowohl die in Folge dessen geäufserten Wünsche berücksichtigt, wie auch die Wahrnehmungen benutzt, welche sich in den letzten Jahren bei der Anwendung der für die alten Provinzen geltenden Bestimmungen und an der Entwickelung des öffentlichen Unterrichtswesens ergeben haben.

Da die meisten Abweichungen zwischen dem preussischen und dem hannöverschen Reglement stattfinden, so wird letzteres vorzugsweise in vergleichende Betrachtung gezogen werden müssen. Dasselbe ist als „Bekanntmachung des Königlichen Ober-Schul-Collegiums, die Reifeprüfungen betreffend, Hannover 31. Juli 1861" publicirt, und findet sich u. a. in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen Jahrgang 1862 p. 80 ff. abgedruckt.

Zu § 9. Als Grundlage für das Urtheil über die Zulassung der Abiturienten zur Prüfung wünscht man in Hannover die Einrichtung beizubehalten, nach welcher das Lehrer-Collegium vor Beginn der Prüfung das Urtheil über die Schulleistungen und den ganzen wissenschaftlichen Standpunkt der zu prüfenden Schüler in gemeinschaftlicher Berathung festzustellen und nach einem bestimmten Schema in Uebersicht zu bringen hat, auch dass dies Urtheil unter die Factoren, welche bei der letzten Entscheidung mitzuwirken haben, mit aufgenommen werde.

Zu § 10. Von verschiedenen Seiten ist beantragt, die Religion, das Hebräische und das Französische von den Prüfungsgegenständen auszuschliefsen, und jedenfalls im Sinne des Reglements für die Prüfung des Schulamts-Candidaten vom 12. December 1866 (§ 27) den künftigen Philologen die Prüfung im Hebräischen zu erlassen.

Zu § 15. Es wird die Abänderung gewünscht, dass der Königliche Commissarius sich von dem Director oder dem betreffenden Fachlehrer mehrere Aufgaben zur Auswahl vorlegen lassen könne, dass dies aber nicht jedesmal und bei allen Gegenständen der schriftlichen Prüfung nothwendig geschehen müsse.

Zu §. 16. Die Mehrzahl der Gymnasialdirectoren in Hannover hat sich nicht für die Aufnahme eines lateinischen und eines griechischen Extemporale unter die schriftlichen Prüfungsarbeiten ausgesprochen.

Für die Prüfung in der Mathematik wird ebendaselbst eine weniger beschränkte Zahl von Aufgaben gewünscht, um durch die Verschiedenheit derselben und die gestattete freie Wahl unter ihnen den verschiedenen Fähigkeiten, mathematische Aufgaben anzugreifen und zu behandeln, möglichst gerecht zu werden. Die hessischen Directoren wünschen die bei ihnen herkömmliche Beschränkung auf drei mathematische Aufgaben beibehalten zu sehen.

Zu § 17. Für die Ausarbeitung des deutschen Aufsatzes ist von einigen Seiten die Gestattung von 6 Stunden Zeit beantragt, und für den lateinischen Aufsatz die Benutzung eines lateinisch-deutschen Wörterbuchs.

Letztere Arbeit wird bei den hannöverschen Gymnasien dadurch wesentlich erleichtert, dass der Lehrer eine genaue Disposition in deutscher Sprache zu dictiren, und sodann den Stoff in deutscher Sprache mündlich in solcher Weise auszuführen hat, dass die Schüler die Hauptsachen schriftlich aufzeichnen können. Dem Anfang dieser Mittheilungen soll eine solche Fassung gegeben werden, dass eine wörtliche Uebersetzung nicht unangemessen ist. Es wird vom Königlichen Provinzial-Schul-Collegium zu Hannover beantragt,

dass auch künftig wenigstens der Gedanke der Einleitung des Aufsatzes in möglichst präciser Form mitgetheilt werden dürfe.

Andererseits sind auch Bedenken gegen Beibehaltung des lateinischen Aufsatzes überhaupt ausgesprochen worden, mit der Ansicht, dass das lateinische Extemporale für den Zweck genüge und ihn zu erfüllen geeigneter sei als der Aufsatz.

Im vormaligen Kurfürstenthum Hessen, wo ein freier Aufsatz durch die Prüfungsordnung nicht vorgeschrieben, aber gestattet ist, wünscht man ihn nach wie vor auf eine Probe geringen Umfangs zu beschränken, um beide lateinische Arbeiten, den Aufsatz und das Extemporale, in 5 Stunden Eines Vormittags anfertigen lassen zu können.

Die Gymnasial-Directoren im vormaligen Herzogthum Nassau halten für das lateinische und das griechische Extemporale je 3 oder 4 Stunden Zeit für wünschenswerth.

Zu § 18. Bei den Gymnasien in diesem Landestheil ist bisher gestattet gewesen, bei auffallender Verschiedenheit einer schriftlichen Arbeit von dem Erfahrungsurtheil über die sonstigen Leistungen des Schülers in dem betreffenden Gegenstande, ihm eine andere Aufgabe zu einer neuen Arbeit zu geben. Man wünschte diese Einrichtung beizubehalten aus billiger Rücksicht auf etwanige Indisposition und für Fälle, wo der Verdacht entsteht, dass der Abiturient sich unzulässiger Hülfe bedient habe.

Zu § 21. Dass sämmtliche Lehrer des Gymnasiums bei der mündlichen Prüfung zugegen sind, wird meistentheils nicht für nöthig gehalten.

Zu §. 22. Die für die Gymnasien im Regierungsbezirk Cassel bestehende Vorschrift, dass kein Lehrer ohne besondere Gestattung der Behörde die Prüfung der Reife mit einem Examinanden in dem Lehrgegenstande vornehmen darf, in welchem er jenem während des zunächst vorhergehenden Jahres Privat-Unterricht ertheilt hat, wünschen die Directoren aufrecht erhalten.

Der Vorlegung sämmtlicher von dem Abiturienten während seines Aufenthaltes in der Prima gefertigten Arbeiten (Circular-Verf. v. 15. Juli 1841) wird es nicht bedürfen.

Zu §. 23. Dass das Französische unter die Gegenstände der mündlichen Prüfung aufgenommen werde, wird von mehreren Seiten gewünscht, und in Hannover auch, dass eine Prüfung im Englischen wenigstens als zulässig bezeichnet werde.

Ebendaselbst nimmt man für die Wahl der lateinischen und griechischen Autoren behufs der mündlichen Prüfung eine gröfsere Freiheit in Anspruch als nach § 23 und § 28, 2. 3 gestattet ist. (Vergl. das hannöv. Reglement § 16, 3 4.)

In Betreff der Geschichte hat die vormals hannöversche Unterrichts-Verwaltung die durch § 11, 6 ihres Reglements angeordnete Theilung der Prüfung bewährt gefunden. Danach wird in der Prima neben dem für diese Klasse bestimmten Geschichtscursus periodisch eine Repetition über die anderen Theile der Geschichte angestellt, und daran anschliessend eine Prüfung über das Repetirte in Gegenwart dreier vom Königlichen Schul-Collegium dazu bestimmter Lehrer, unter welchen der Director und der Lehrer der Geschichte sich befinden. Diese haben ein Urtheil über das Ergebnis der Prüfung aufzuzeichnen, welches, wenn es mindestens den mittleren Standpunkt bezeugt, demnächst

für diesen Theil der Geschichte als Reifeprüfung gilt und eine weitere Prüfung darin unnöthig macht.

Von einigen Seiten wird die Aufnahme der Physik unter die Gegenstände der mündlichen Prüfung gewünscht.

Zu § 24. Eine Dispensation von der mündlichen Prüfung wird von mehreren Directoren in den Eingangs gedachten Landestheilen für bedenklich gehalten. Es fragt sich, ob die in dieser Beziehung gemachten Erfahrungen für Beibehaltung der Mafsregel sprechen.

Zu § 28. Nr. 2. Die Forderung grammatischer Fehlerlosigkeit der schriftlichen Arbeiten im Lateinischen wird von nicht wenigen Directoren für zu weit gehend gehalten.

In Nr. 6 wünschen einige die Bezugnahme auf die Proportionslehre beseitigt und die Gleichungen 2. Grades mit mehreren Unbekannten ausgeschlossen. Im Allgemeinen wird von mehreren Seiten eine Herabsetzung der Forderungen in der Mathematik gewünscht.

No. 7. Für die Geographie wird beantragt, die Forderungen auf das in § 23 angedeutete Mafs zu beschränken, wonach sie nicht als selbständiger Gegenstand, sondern nur im Anschlus an die Geschichte zu behandeln ist; nach dem Ausdruck des hannöverschen Reglements: „ein solches Mafs geographischer Kenntnisse, wie es zum Verständnis der Geschichte, sowie für den Gebrauch des gebildeten Mannes im Leben erforderlich ist.“

Die für die Ertheilung des Maturitätszeugnisses nach § 28 B. zulässige Compensation von Leistungen in verschiedenen Fächern findet allseitige Billigung; es wird aber beantragt, zur Ausgleichung schwächerer Leistungen in einem Gegenstande nicht „vorzügliche“, sondern etwa „ganz befriedigende“ in einem andern zu verlangen (vergl. das Hannöv. Reglement § 17). Die hessischen Directoren wünschen, dass die Compensation als nur ausnahmsweise zulässig bezeichnet werde.

Zu § 31. Das hannöversche Reglement schreibt unter Vermeidung des Prädicats: „gut“ für den mittleren Standpunkt das Prädicat „befriedigend“ vor, für den höheren „recht gut“ und „sehr gut“ und für Fälle seltener Auszeichnung „vorzüglich“. Es wird von nicht wenigen Directoren in der Provinz Hannover auf Beibehaltung dieser Scala besonderer Werth gelegt, eben so darauf, dass das Zeugniss nicht eingehende Urtheile, sondern nur kurze Prädicate enthalte.

Die Directoren im Regierungsbezirk Cassel wünschen unter die zusammenfassenden Schlussprädicate bei den einzelnen Gegenständen auch: „nicht völlig befriedigend“ als zulässig aufgenommen, und statt „vorzüglich“ das bescheidenere „sehr gut“ gesetzt.

Die in den §§ 33 bis 40 enthaltenen Bestimmungen werden aus dem lediglich für den Gebrauch der Gymnasien bestimmten Reglement gröfstentheils weggelassen werden können.

Zu § 41. Von mehreren Seiten ist beantragt worden, die schriftliche Prüfung fremder Maturitäts-Aspiranten gleich mit der der Abiturienten des Gymnasiums verbinden zu dürfen.

Die Rücksicht auf den künftigen Beruf des Examinanden hat nach den an der Anwendung der Littr. C. § 28 des Reglements vom 4. Juni 1834 gemachten Erfahrungen durch besondere Verfügung ausgeschlossen werden müssen; bei Examinanden, welche kein Gymnasium besucht haben oder nicht von ihren

bisherigen Lehrern geprüft werden, ist eine billige Rücksicht auf letztern Umstand empfohlen; eine solche wird von dem Hannöv. Reglement (§ 21) besonders für diejenigen in Anspruch genommen, welche in reiferen Jahren mit Aenderung ihrer Berufswahl sich einer Laufbahn zugewandt haben, die ein Bestehen der Maturitätsprüfung voraussetzt, z. B. Apotheker, welche sich später zum Studium der Medicin entschliefsen. Die Behörde in Hannover hat die Erfahrung gemacht, dass solche Examinanden, die erklärlicherweise den Forderungen des mittleren Standpunkts in einigen Gegenständen z. B. in den alten Sprachen selten genügten, nicht selten durch wissenschaftlichen Sinn sowie durch Festigkeit des Charakters und Strebens sich auszeichneten und im spätern Berufsleben sich bewährt haben, und wünscht deshalb, dass es auch ferner gestattet sein möge, derartige Maturitäts-Aspiranten mit schonender Berücksichtigung ihrer persönlichen Verhältnisse zu behandeln.

Die wiederholt und von verschiedenen Seiten gestellten Anträge, die von einer Realschule I. O. mit dem Zeugnis der Reife entlassenen Schüler hinsichtlich der Zulassung zu den Universitätsstudien den Gymnasial-Abiturienten gleichzustellen, haben in dieser Allgemeinheit nicht genehmigt werden können; ebenso ist bisher nicht gestattet worden, solche Realschüler behufs Erwerbung eines Gymnasial-Maturitätszeugnisses nachträglich nur eine Ergänzungsprüfung in den beiden alten Sprachen bestehen zu lassen, weil sich die Verschiedenheit der Anstalten beider Kategorien nicht auf den Unterricht im Griechischen und Lateinischen beschränkt. Der Gegenstand verdient indess bei der gegenwärtigen Veranlassung ebenfalls in Berathung gezogen zu werden, und ich wünsche die gutachtliche Aeusserung des Königlichen Provinzial-Schul-Collegiums darüber zu vernehmen, ob Dasselbe es für genügend halten würde, wenn junge Leute, welche auf einer Realschule I. O. ein Maturitätszeugnis mit dem Prädicat „gut" erhalten haben, und denen im Deutschen, in der Geschichte und Mathematik befriedigende Kenntnisse und Fertigkeit bezeugt sind, zu dem angegebenen Zweck bei einem Gymnasium nachträglich nur im Griechischen, Lateinischen und in der alten Geschichte geprüft werden.

In der Provinz Hannover hat jeder Abiturient reglementsmäfsig eine Prüfungsgebühr von 5 Thalern zu entrichten; in den übrigen Provinzen besteht in dieser Hinsicht kein gleichmäfsiges Verfahren. Das Königliche Schul-Collegium der Provinz Hannover beantragt die Beibehaltung der obigen Einrichtung, weil der Gebührenertrag theils zu Unterrichtsmitteln der betreffenden Gymnasien verwandt wird, theils in die Lehrerwittwenkasse derselben fliefst. Die von den fremden Maturitäts-Aspiranten zu entrichtende Gebühr ist auch in der Provinz Hannover auf 10 Thlr. festgesetzt.

Nach den ebendaselbst geltenden Bestimmungen wird jeder Schüler, der sich den gelehrten Studien widmen will, nach erreichtem 15. Lebensjahre und mindestens einjährigem Besuch des Gymnasiums von dessen gesammten Lehrercollegium einer gemeinschaftlichen Erwägung und Beurtheilung seiner Fähigkeit zum Studiren unterzogen. Es sind dazu jährlich um Johannis und um Weihnachten besondere Conferenzen von dem Director anzusetzen. Ueber solche Schüler, gegen deren Befähigung zum gelehrten Beruf gegründete Bedenken vorhanden sind, hat der Director im Namen des Lehrercollegiums den Eltern oder Vormündern schriftliche Mittheilung zu machen, worin das Ergebnis der Berathung dargelegt und mit den erforderlichen Bemerkungen und Rathschlägen begleitet wird. Die mit der Unterschrift sämmtlicher Lehrer

versehenen Concepte dieser Mittheilungen sind bei den Acten der Schule aufzubewahren. Weil dergleichen Vorstellungen an die Eltern ohne bestimmte amtliche Nöthigung leicht unterbleiben, wünscht das Königliche Provinzial-Schul-Collegium zu Hannover, dass darin nichts geändert werde.

Auf die vorstehend berührten Gegenstände hat der gutachtliche Bericht jedenfalls einzugehen, während es dem Königlichen Provinzial-Schul-Collegium im Uebrigen selbstverständlich freisteht, Seine Bemerkungen nach eigenem Ermessen auf alles dasjenige auszudehnen, was im Allgemeinen und Einzelnen für die neue Redaction des Prüfungs-Reglements von Wichtigkeit sein kann.

Die Beibehaltung des Abiturienten-Examens überhaupt zur Frage zu stellen, ist, wie wohl es auch dazu nicht an Anregungen fehlt, nicht die Absicht, vielmehr nur die zeitgemäfse Modification und Vereinfachung desselben. Die u. a. auch vorgeschlagene Unterscheidung einer Kategorie von Gymnasien, die das Examen zu halten hätte, von einer andern, der es erlassen werden könnte, würde ganz unausführbar sein.

Es bleibt dem Königlichen Provinzial-Schul-Collegium überlassen, von einzelnen Directoren und Lehrern nach Befinden Gutachten einzuholen, ebenso auch Directoren-Conferenzen oder anderen Lehrerversammlungen, welche etwa im Laufe des Jahres gehalten werden, einzelne Gegenstände zur Berathung und Aeufserung vorzulegen.

Den Bericht des Königlichen Provinzial-Schul-Collegiums wünsche ich bis gegen Ende des Jahres zu erhalten.

Der Minister der geistlichen etc. Angelegenheiten.
von Mühler.

An
die Königlichen Provinzial-Schul-Collegien in den älteren Provinzen — und abschriftlich an diejenigen zu Cassel, Hannover und Kiel.

SCHUL- UND PERSONALNOTIZEN.

Personalnotizen.

A. Königreich Preufsen
(zum Theil aus Stiehls Centralblatt entnommen).

Als ordentliche Lehrer wurden angestellt: a) *an Gymnasien:* Hilfsl. Kownatzki in Tilsit, o. L. Lust a. Potsdam am Sophien-Gymn. in Berlin, Sch. C. Steinbart in Potsdam, Wolffgramm in Prenzlau, Dr. Kappe in Meseritz, Dr. Hille in Görlitz, Dr. Armbruster in Jauer, Schink in Gleiwitz, Dr. Grasshoff in Soest, L. Dr. de Wedige-Cremer in Warendorf, Sch. C. Weck in Wittenberg als wissensch. Hilfsl.

b) *an Progymnasien:* L. J. P. Schmitz in Montabaur, L. Mönch in Boppard.

c) *an Realschulen:* L. Dr. Franzky in Hagen, L. Dr. Döhle in Eschwege, Sch. C. Dr. Hölscher u. Dr. Heuer in Düsseldorf, Dr. Hirt in Elberfeld, L. Blum u. Dr. Neubürger, Perchier a. Genf und Dr. Epstein a. Berlin an d. israelitischen Realsch. in Frankfurt a. M.

d) *an höheren Bürgerschulen:* L. Dr. Schulte in Fürstenwalde, G. L. Schmitthenner a. Weilburg in Wiesbaden.

Befördert zu Oberlehrern: o. L. Dr. Erdtmann am Gymn. in Warendorf, o. L. Dr. Hellmich an d. Realsch. in Rawicz.

Verliehen wurde das Prädicat *Oberlehrer:* dem. o. L. Prifich am Gymn. in Brieg.

Professor: dem Oberl. Dr. Flügel am Gymn. in Cassel, Oberl. Dr. O. Meyer an d. Realsch. in Königsberg in Pr., Oberl. Dr. Nagel an d. Realsch. in Mühlheim a. d. Ruhr.

Allerhöchst bestätigt: Rector Dr. Giesel als Director der Realsch. in Leer.

B. Königreich Bayern.

Angestellt wurden: die geprüften Lehramtscand. Friedrich Schmidt und Joh. Carl Fleischmann als Studienl. an d. latein. Schule der Studienanst. zu Nürnberg; als Lehrer und Subrector der latein. Schule zu Gunzenhausen der geprüfte Lehramtscand. Christian Hornung.

Verliehen wurde: die Function eines Subrector an d. isolirten latein. Schule Kirchheimbolanden dem bisherigen Subrectorats-Verweser daselbst Studienl. Franz Böhm.

Gestorben: der Studienl. an d. latein. Schule bei St. Stephan in Augsburg P. Chrysostomus Lössl, O. S. B.

ERSTE ABTHEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die deutsche Grammatik.

I. Ihre wissenschaftliche Aufgabe.

'Qui amat scientiam, non abhorret a grammatica, sine qua nemo eruditus aut sapiens esse poterit.' Dieser Satz, den Beda, ich weifs nicht woher, unter seine excerpta und flores aufgenommen hat, bezeichnet die hohe Achtung, welche man im Mittelalter vor der Grammatik hatte. Früchte trug sie freilich nicht. Die heimische Sprache wissenschaftlich zu behandeln fiel keinem ein, und die lateinische Grammatik beharrte in dem ausgefahrenen Geleise der Strafse, welche einst von den Griechen, zumal den stoischen Philosophen angelegt, später von den Römern übernommen und von ihnen auf die germanischen und romanischen Völker vererbt war. Erst als nach der Erfindung der Buchdruckerkunst im Zeitalter der Reformation das Bedürfnis einer einheitlichen Schrift und Sprache sich mächtig zu regen begann, fing man an auch die deutsche Grammatik zu behandeln, aber ganz nach dem Muster der lateinischen. Eine neue Bahn wurde erst seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts vorbereitet. Die Ansichten über Wesen und Entstehen der Sprache fingen an sich zu klären, die Sprachkenntnis erweiterte sich, und durch das Bekanntwerden des Sanskrit in Europa — die erste Grammatik liefs der Carmeliter Missionar Fra Paolino de San Bartolomeo 1790 in Rom erscheinen — war der Boden für eine historische Betrachtung der Sprache gewonnen. Befruchtend wirkte in hohem Mafse auch das neu erwachte Interesse für die ältere deutsche Literatur, denn mit ihr lernte man eine Sprache kennen, de-

ren Entwickelung und reiche Verzweigung sich durch viele Jahrhunderte hindurch verfolgen liefs. W. v. Humboldt, Bopp, J. Grimm, viele Mitforschende und Nachfolger sind seitdem bemüht gewesen, das Werk zu fördern; und die verjüngte Sprachwissenschaft konnte Ziele ins Auge fassen, welche eine frühere Zeit nicht einmal geahnt hatte. Es galt jetzt nicht mehr ein grammatisches System einer Sprache in einem gewissen Zeitpunkte aufzustellen, sondern ihr Leben und Werden historisch zu verfolgen und darzustellen. Der Unterschied zwischen der philosophischen und historischen Grammatik ist gefallen, seitdem die philosophische sich als ein leeres Phantom ergeben hat.

a. *Grammatik und Psychologie.*

Wilhelm von Humboldt deutet freilich in seinem Werke über die Kawi-Sprache einen Unterschied zwischen der historischen Sprachforschung und der Sprachwissenschaft in ihrem höchsten Sinne an: 'Die Hervorbringung der Sprache ist ein inneres Bedürfnis der Menschheit, nicht blofs ein äufserliches zur Unterhaltung gemeinschaftlichen Verkehrs, sondern ein in ihrer Natur selbst liegendes, zur Entwickelung ihrer geistigen Kräfte und zur Gewinnung einer Weltanschauung, zu welcher der Mensch nur gelangen kann, indem er sein Denken an dem gemeinschaftlichen Denken mit andern zur Klarheit und Bestimmtheit bringt, unentbehrliches. Sieht man nun, wie man kaum umhin kann zu thun, jede Sprache als einen Versuch, und wenn man die Reihe aller Sprachen zusammen nimmt, als einen Beitrag zur Ausfüllung dieses Bedürfnisses an, so lässt sich wohl annehmen, dass die sprachbildende Kraft in der Menschheit nicht ruht, bis sie, sei es einzeln, sei es im Ganzen, das hervorgebracht hat, was den zu machenden Forderungen am meisten und am vollständigsten entspricht. Es kann sich also im Sinne dieser Voraussetzung, auch unter Sprachen und Sprachstämmen, welche keinen geschichtlichen Zusammenhang verrathen, ein stufenweis verschiedenes Vorrücken des Princips ihrer Bildung auffinden lasssen. Wenn dies aber der Fall ist, so muss dieser Zusammenhang äufserlich nicht verbundener Erscheinungen in einer allgemeinen innern Ursach liegen, welche nur die Entwickelung der wirkenden Kraft sein kann. Die Sprache ist eine der Seiten, von welchen aus die allgemeine menschliche Geisteskraft in beständig thätige Wirksamkeit tritt. Anders ausgedrückt, erblickt man darin das Streben der Idee der Sprachvollendung Dasein in der Wirklichkeit zu

gewinnen. Diesem Streben nachzugehen und dasselbe darzustellen, ist das Geschäft des Sprachforschers in seiner letzten aber einfachsten Auflösung' (S. XXV f.). Verwandt ist das Verlangen, welches Steinthal (die Sprachwissenschaft Wilhelm von Humboldts und das Hegelsche System S. 32) nach einer einzigen ungetheilten Philologie ausspricht, welche alle einzelnen Philologien als ihre Glieder in sich, dem allumfassenden Organismus enthält. 'Philologie ist diejenige Wissenschaft, welche auf geschichtlich-philosophischem Standpunkte die Entwickelung des allgemeinen menschlichen Geistes darstellt.' Abgesehen davon, ob diese Definition der Philologie nicht viel zu weit ist, und ob sie dieselbe nicht mit der gesammten Geschichtswissenschaft identificirt: enthält sie nicht einen Widerspruch in sich, oder geht wenigstens von einer Voraussetzung aus, von der, falls sie wahr ist, zu den Anfängen der Philologie die Zugänge fehlen? Von einer geschichtlichen Darstellung der Entwickelung des menschlichen Geistes kann, dünkt mich, nur die Rede sein, wenn für diese Entwickelung wirklich ein gemeinsamer zeitlicher Ausgangspunkt erwiesen ist. Man kann von einer germanischen, slavischen, lateinischen, meinetwegen auch von einer indogermanischen Philologie reden, weil für Germanen, Slaven, Lateiner und Indogermanen ein gemeinsamer Ursprung nach den Erzeugnissen ihres Geistes nothwendig vorausgesetzt werden muss: eine einheitliche, allgemeine Philologie aber, eine allgemeine Sprachwissenschaft sind mir undenkbar. Denn gesetzt auch wir wüssten durch irgend welche Offenbarung, dass alle Völker und Stämme der redenden Menschen aus einer Wurzel entsprossen seien: eine wissenschaftliche, historische Entwickelung der Sprache würde an diesen Punkt nicht anknüpfen können. Die Erforschung der verschiedenen Sprachen hat bisher nicht auf einen, sondern auf mehrere Ausgangspunkte geführt. Zwischen ihnen und dem vorausgesetzten einheitlichen Ursprung der Menschen bleibt eine Kluft, in welche sie nicht hineinsteigen darf; denn sie sieht dort keine Sprache mehr, und Sprachwissenschaft kann nur da sein, wo Sprache ist. Die Einheit der Sprachwissenschaft liegt nur in der Methode.

Eine gewisse Einheit des menschlichen Geistes soll durch das vorstehende nicht in Abrede gestellt werden, sie muss anerkannt werden: stellen sich doch die Menschen, welches Stammes sie auch seien, durch die wesentlich gleichen Anlagen des Körpers und des Geistes ihren Mitgeschöpfen gegenüber als eine Art dar. Es muss also auch eine Wissenschaft geben, welche das Wesen dieses mensch-

lichen Geistes aus seinen verschiedenen Aeufserungsformen zu ergründen sucht; und ferner, da der menschliche Geist sich nicht vereinzelt, sondern in der Gemeinschaft mit andern unter den Einflüssen von Zeit und Ort verschieden entfaltet, eine Wissenschaft, welche die geistige Individualität der Völker zu ihrem Gegenstande macht. Psychologie und Völkerpsychologie sind diese Wissenschaften. Die Sprache als eine wichtige Aeufserungsform des menschlichen Geistes ist für beide, namentlich für letztere von hoher Bedeutung: aber Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft sind weder identisch, noch kann, wie Steinthal will (Gramm. Log. Psych. S. 391) die Sprachwissenschaft als ein Capitel aus der psychischen Ethnologie angesehen werden. Der Stoff der Sprachwissenschaft ist nicht der menschliche Geist, der sich in der Sprache äufsert, sondern die Sprache, in der sich der menschliche Geist äufsert. Zu ihrem Verständnis geben Psychologie und Physiologie die Mittel her.

Psychologie und Physiologie haben auch die Frage nach dem Ursprunge der Sprache zu behandeln, nicht die Grammatik, die immer erst da eintreten kann, wo wirklich Sprache vorhanden ist. Aber die Lösung der Aufgabe kann natürlich für den Grammatiker nicht gleichgiltig sein, und jeder wird die klaren Auseinandersetzungen Steinthals (a. O. S. 225—339) mit Interesse und Nutzen lesen. Die wissenschaftlichen Gebiete berühren sich, und sie haben den Vorzug vor den politischen, dass Fortschritte des einen auch immer dem andern zu Gute kommen. Das Feld der Sprachwissenschaft bleibt ohnehin grofs genug und zur bequemern Bestellung hat man es in Grammatik und Lexicographie eingetheilt (vgl. über die Grenze Steinthal a. O. S. 347). Die hohen Anforderungen, welche an ein wahrhaft wissenschaftliches Lexicon zu stellen sind, hat Steinthal (S. 385) dargelegt, die Grammatik hat die Laut- und Flexionslehre, die Wort- und Satzbildung historisch zu entwickeln. Wer die Ursprache erforschen will, hat den ursprünglichen Bestand der sprachlichen Bildungen, den Wurzelvorrath der Sprache festzustellen, ihre Bedeutung und die Verbindung zwischen der Bedeutung und dem Laut zu erkennen. Zur Ursprache gelangen können wir natürlich nur auf dem Wege sorgfältigster historischer Forschung; mit der Annahme eines Urbegriffs der Bewegung, aus dem dann die zwölf Cardinalbegriffe *gehen, leuchten, lauten, wehen, fliefsen, wachsen, geben, nehmen, binden, scheiden, verletzen* und *decken* hervorgehen sollen (Becker Organism S. 75 f.) ist der Wissenschaft nicht gedient. Am wenigsten ist bisher die Lösung der dritten Aufgabe, das Verhältnis zwischen Laut und Bedeutung zu erkennen, gelungen. Mit

Erfolg kann sie erst nach Lösung der beiden andern in Angriff genommen werden. Noch dürfte man nicht weit über das, was Plato im Kratylus sagt, hinausgekommen sein: denn auch was neuere über diesen Punkt vorgebracht haben, ist nicht weniger willkürlich. Wer übrigens nur die Grammatik einer einzelnen Sprache geben will, ist dieser Aufgabe überhoben. Denn wenngleich eine organische Verbindung zwischen Laut und Bedeutung für den Ursprung der Sprache nothwendig vorausgesetzt werden muss, so beginnt sie zu schwinden, sobald die Sprache ihre Elemente geschaffen hat, und die Weiterbildung von diesen Elementen ausgeht. Der Special-Grammatik bleibt die Aufgabe, eine Sprache von dem Zeitpunkt an, wo sie sich von dem gemeinsamen Stamme abgelöst hat, in ihrer Entwickelung nach Laut und Bedeutung zu verfolgen.

b. *Westphals philosophisch-historische Grammatik.*

Für die deutsche Sprache diese Aufgabe zu leisten, verspricht dem Titel nach die philosophisch-historische Grammatik von R. Westphal (Jena 1869). 'Zwei Bestandtheile', sagt der Verfasser zu Eingang des Vorworts, 'sind in dieser grammatischen Schrift zu einem einheitlichen Ganzen verwebt: den einen wird man als den eigentlich grammatischen, den andern als den sprachphilosophischen bezeichnen können, obwohl gerade der Verfasser der Ansicht ist, dass die in dem letzteren enthaltene Lehre von der Genesis der sprachlichen Formen ebenso sehr zur eigentlichen Grammatik gehört wie dasjenige, was man bis jetzt unter der Formlehre begreift, nämlich die systematische Verzeichnung des Sprachmaterials und dessen Vermittlung mit den Lautgesetzen und den analogen Erscheinungen verwandter Sprachen.' Die Erwartungen des Lesers müssen durch diese Worte nicht wenig hochgespannt sein; aber sie sinken schon herab, wenn er auf derselben Seite liest, dass das Hauptaugenmerk nur dem Gothischen, Althochdeutschen und Altniederdeutschen zugewandt sei, alle übrigen Dialekte aber, auch das Neuhochdeutsche und Mittelhochdeutsche, die doch gewiss in eine philosophisch-historische Grammatik der deutschen Sprache gehören, nur secundäre Berücksichtigung hätten finden können. Völlig enttäuscht aber wird man durch das Geständnis, die genetische Entwickelung beschränke sich auf die Verbalflexion; zur gleichen Behandlung der Nominalflexion sei der Raum zu enge gewesen. Und wo bleibt die Syntax? von ihr kein Wort, nicht einmal in der Vorrede. — Nun, nehmen wir das Buch hin als das, was es ist, als einen Beitrag zur deutschen Grammatik und prüfen wir, was der

Verfasser für die genetische Entwickelung der Verbalflexion geleistet hat: vielleicht gewährt sie uns Trost dafür, dass er die Behandlung des Uebrigen unterlassen hat.

Die Verbalflexion hat nach Westphals weitläufigen Auseinandersetzungen (S. 155 ff.) die Bedeutung, die durch die Verbalwurzel ausgedrückte Thätigkeit in eine bestimmte Beziehung zum denkenden Ich zu setzen. Die wesentlichen Kategorien, welche sich in diesen Beziehungen sondern lassen, sind identisch mit den drei metaphysischen Kategorien des Raumes, der Zeit und der Causalität, und hiernach werden zunächst durch die Flexionen ausgedrückt: *Räumliche Identität* zwischen Denkendem und Gedachtem — erste Person; *Zeitliche Identität* zwischen dem Denken des Ichs und der gedachten Thätigkeit — das Präsens; *Causale Identität* zwischen der gedachten Thätigkeit und ihrem Gedachtwerden — Imperativ oder modus subjectivus. Diese positiven Bestimmtheiten rufen aber sofort drei negative Bestimmtheiten hervor: Räumliche Nichtidentität — 2. und 3. Person, Zeitliche Nichtidentität — Vergangenheit und Zukunft, Causale Nichtidentität — Modus indicativus.

Zur Bezeichnung der räumlichen Beziehung des Thätigen auf das denkende Ich (Personalflexion) bedient sich die Sprache der den Sprachorganen am nächsten liegenden consonantischen Elemente *m*, *n*; *t* (*th*), *s*; und zwar des Nasals zur Bezeichnung der Identität (1. Pers.), des Dentals zur Bezeichnung der Nichtidentität (2. und 3. Pers.). Die zweiten Personen sind nur eine bestimmte, bevorzugte Auswahl aus den dritten Personen; zu ihrer Bezeichnung trat dem entsprechend an *t* noch ein Vocal *a* oder *i*, gewöhnlich aber *u* und es trat eine Erweichung der dentalen Tenuis zur Aspirata oder zu *s* ein (S. 161—164).

Durch ein den Personalendungen angefügtes *a* drückt der Redende aus, dass die Thätigkeit eines Subjectes auch in ihren Folgen sich auf dieses Subject beziehe. Die Medialformen sind grofsentheils der Ausdruck für den Passivbegriff geworden. Als Endungen ergeben sich: 1. Pers. *ma*, 3. Pers. *ta*, 2. Pers. *sva* (S. 164—166).

Da die Consonanten zur Bezeichnung der Person, *a* zur Bezeichnung des Mediums gedient hat, so tritt *i* zur Bezeichnung der zeitlichen Identität zwischen Denken und Gedachtem an die Endungen: Activ *mi*, *ti*, *s(v)i*, Medium *mai*, *tai*, *s(v)ai*. Das Perfectum charakterisirt sich dadurch, dass es n i c h t bezeichnet wird, aber durch das Augment bezeichnet werden k a n n (S. 166—173).

Zur Bezeichnung der causalen Identität (Imperativ, Modus subjectivus) bleibt *u* übrig; von den übrigen Formen des Modus sub-

jectivus wird der Optativ durch ein zwischen Wurzel und Personalcharakter eingeschobenes *i*, der Conjunctiv durch ein *a* bezeichnet. (S. 174—194).

Dies ist der eigentlich philosophische Theil der Westphalschen Grammatik, die genetische Entwickelung der Verbalflexion. Vermissen wird man dabei manches, aber nichts so sehr als gerade das genetische. Der Verfasser ist ein Anhänger der sogenannten organischen, ehedem von Becker vertretenen Theorie [1]). Er sieht in dem flectirten Worte nicht eine Composition aus einer Verbal- oder Nominalwurzel mit einem Pronominalstamme, sondern er betrachtet die Flexionen als an sich bedeutungslose Elemente, welche nur zur Differenzirung und genauern Bestimmung des allgemeinen Wurzelbegriffes dienen. Wie in der Schrift das *G* aus dem *C* durch Hinzufügen eines Differenzirungsstriches, der an sich gar keine Bedeutung hat, entstanden ist, so haben auch die Zeichen für Casus und Numerus, Modus, Person und Tempus keine Bedeutung als in Verbindung mit einem Stamme. Es ist nicht nöthig auf den Streit zwischen der organischen und Agglutinationstheorie einzugehen und zu zeigen, wie erstere immer mehr an Boden verloren hat, da Westphals Aufstellungen selbst von seinem Standpunkte aus als willkürlich und ungenügend erkannt werden können. Westphal geht wie Becker im Organism aus von den drei metaphysischen Kategorien Raum, Zeit und Causalität, in denen das menschliche Denken, ohne selbst Bewusstsein davon zu haben, sich bewege; aber er lehnt jede Untersuchung ab, in welcher Folge diese Kategorien in der menschlichen Sprache zur Erscheinung kommen, ob nicht die Sprache, wie es späterhin bei der Ausbildung der Conjunctionen ganz offenkundig ist, zur Bezeichnung der Causalitätsverhältnisse sich Formen von ursprünglich zeitlicher Bedeutung bedient habe, ob die Bildung der Personalbezeichnung, Tempora und Modi nicht durch weite Zeiträume von einander getrennt waren, in denen andere Schöpfungen der Sprache, Nominal-, Pronominal-, Adjectivbildungen entstanden. Solche Bildungen hätten aber, gerade wenn sich das Verbum in der Weise entwickelt hätte, wie der Verfasser glaubt, vom tiefgreifendsten Einfluss sein müssen, weil durch sie seine vorausgesetzte Reihe von den den Sprachwerkzeugen am näch-

---

[1]) Beckers Organism. S. 174f. Beckers Ansicht geht von der Hypothese aus, dass die grammatische Beziehung der Wörter nur durch die Flexion habe ausgedrückt werden können, und dass die Flexion ursprünglich die Bedeutung dieser grammatischen Beziehungen gehabt habe. Ersteres ist unrichtig, letzteres unerwiesen. Vgl. Heyse, System der Sprachen, S. 148.

sten liegenden Consonanten und Vocalen wäre unterbrochen worden. Die Chronologie ist die Grundlage der Geschichte, also auch der historischen Sprachforschung und von ihr findet sich bei Westphal keine Spur; seine Reihenfolge ist willkürlich.

Willkürlich ist auch die Art der Erklärung. Wenn der Grammatiker die ursprünglichen Formen der Flexionen festgestellt hat und daran geht, ihre Bedeutung zu ergründen, so darf er sich dabei unmöglich auf die Flexion des Verbums beschränken, da dieselben Elemente auch in der Casusbildung, selbst in der Stamm- und Wortbildung wiederkehren, ihre volle Erklärung also nicht aus der Betrachtung nur einer Verwendung gewonnen werden kann. Wo wir auf lautlich gleiche Elemente stofsen, ist die Frage, ob sie ihrer Bedeutung nach zusammengebracht werden können, unabweislich, und lässt sich eine Verwandtschaft der Bedeutung nachweisen, so müssen wir auf ursprüngliche Identität dieser Lautgebilde schliefsen (Curtius, zur Chronologie der indogermanischen Sprachforschung S. 235. 244). Wenn, wie Westphal angiebt, *ta* die 3. Pers. sg. prf. med., *ti* die 3. Pers. sg. prs. act., *tu* die 3. Pers. sg. imp. act. bezeichnet, wie kommt die Sprache dazu diese selben Suffixe zur Bildung von Nominalstämmen aus Verbalwurzeln zu benutzen? Die Möglichkeit, dass sie dieselben Mittel in verschiedener Weise verwendet, soll nicht geleugnet werden. Curtius (a. O. S. 193) z. B. sieht in dem *s* sowohl das Zeichen des Nominativs als auch des Genetivs: *ὀδός: ἐδ = ποδός: πεδ*. Aber, fügt er hinzu, es wäre schlechterdings unbegreiflich, wie dennoch die erste Form als Nominativ, die zweite als Genetiv fungirte, wenn wir nicht annähmen, dass diese Formen Producte durchaus verschiedener Zeiten wären. Also auch hier wieder das Bedürfnis genauer chronologischer Fixirung.

Abgesehen aber von alle dem, Westphal kommt mit seinem Systeme nicht einmal zum factischen Sprachbestande. Schon der erste Punkt, von dem er ausgeht, dass der Nasal die erste Person, die räumliche Identität zwischen Sprechendem und ausgesprochener Thätigkeit bezeichne, ist äufserst unsicher. Lange Zeit hat man freilich 'an dem mit so trefflicher Lautsymbolik die Rückbeziehung auf das redende Subject ausdrückenden *m*' festgehalten; aber Scherer hat in seinem bahnbrechenden Buch 'zur Geschichte der deutschen Sprache' (S. 173, mit einer Berichtigung auf S. 228), wie mir scheint, aus überzeugenden Gründen [1]) eine ursprüngliche Unter-

[1]) S. die Einwendungen Kuhns in seiner Zeitschrift XVIII, 325.

scheidung der Verba auf *â* und *mi* angenommen. Die westarischen Sprachen kennen sie alle, und unter den ostarischen der altbaktrische Dialekt der Gâthâs; und wenn im ahd. die schwachen Verba — also gerade jüngere Bildungen — wie *salbôm*, *habêm* ein *m* aufweisen, so ist hier wie im Sanskrit und Zend und dem lesbischen γέλαμι, φίλημι, δοκίμωμι der Einfluss der Verba auf *mi* anzunehmen. — In andere Schwierigkeiten verwickelt die Betrachtung der zweiten Person. An sich hat ihre Entstehung aus der dritten [1]) wenig Wahrscheinlichkeit, denn unser *Er*, *Sie* oder das italienische *ella* in der Anrede zu vergleichen, wird niemand in den Sinn kommen. Die Art der Differenzirung, die Westphal hier annimmt, harmonirt schon wenig mit seinem eignen System: 'Jeder der drei Laute *a*, *i*, *u* scheint hier ursprünglich in gleichem Rechte gewesen zu sein', meint er S. 163, so dass *ta*, *ti*, *tu* neben einander auftreten. Aber wie? *ta* ist ja 3. Pers. sg. prf. med., *ti* 3. Pers. sg. prs. act. und *tu* 3. Pers. sg. imp. act., so dass also die zweite Person mit der dritten wieder zusammen fiele, bis für die erstere die Erweichung des *t* in ϑ oder *s* eingetreten wäre, die freilich weder im gothischen Perfectum, noch im lateinischen — *ti* vorhanden ist.

Zur Bezeichnung des Imperativs soll *u* da sein, und dem gemäfs treten *svu*, *tu*; *svau*, *tau* auf. Von diesen vier Formen ist *svu* nirgends nachweisbar; die zweite Person Sing. hat entweder gar kein Suffix oder *dhi*, wie im Sanskrit, Altbaktrischen, Griechischen (ἴσϑι), eine Endung, die dem Urtheil Westphals (S. 174), der Imperativ könne, da er eine Thätigkeit nicht als gegenwärtig hinstelle, nicht auf *i* ausgehen, direct widerspricht. *tu* findet sich im Sanskrit und sonst, *dau* und *zau* dem vorausgesetzten *tau* und *svau* entsprechend allerdings im gothischen, aber nur ersteres als Imperativendung; und wer in Betracht zieht, dass im Sanskrit und Altbaktrischen die Endung *tâm* diesem *dau* entspricht, wird nicht leicht das gothische *au* als das ursprüngliche ansehen. Was also von den vier vorausgesetzten Imperativformen auf *u* übrig bleibt, ist das einzige *tu* der 3. Pers. sg.; neben ihm ein unerträgliches *dhi* und ein unerklärtes *tâm*.

Noch mehr als bei der Personal- und Imperativbildung tritt die Haltlosigkeit des Westphalschen Systems beim Conjunctiv und Optativ hervor. Ihre charakteristischen Merkmale *a* und *i* treten

[1]) Es ist auffallend, dass sich die Sprache schon vor der Tempusbildung den Luxus erlaubte die dritte Person durch einen eigenen Laut zu bezeichnen, da doch, wenn die Identität lautlich bezeichnet wurde, die Nichtidentität schon durch den flexionslosen Stamm Ausdruck fand. Vgl. Scherer S. 342f.

zwischen Stamm und Endung — als wenn das in einem fertigen Worte so leicht wäre — und zwar vor alle Endungen, die des Perfectum, Präsens und Imperativ. Was man sich unter einem Conjunctiv und Optativ des Imperativ vorzustellen habe, ist freilich schwer zu sagen; aber der Verfasser bedarf dieser *u*-formen wegen der gothischen *gibau, gébjau, gibaidau, gibaizau, gibaindau.* Nachdem auf diese Weise dreimal so viel Formen geschaffen sind, als die Sprache gemäfs den Auseinandersetzungen des Verfassers für die Bedeutung nöthig hätte, werden die Rollen vertheilt. Dem Althochdeutschen und Altsächsischen wird dabei neben dem eigentlichen Optativ auf *e* ein Conjunctiv auf *a* zu Theil, auf den sie doch gar keinen Anspruch haben (s. Lit. Centralbl. 1869 S. 236), denn das Schwanken zwischen *a* und *e* bedeutet nichts als den Ursprung aus *ai*; und dem Gothischen fällt eine 3. Pers. sg. auf *aith* zu, die sich als Lesefehler herausgestellt hat (Germ. 11, 94). — Kurz, oberflächlich und ungenügend ist die Behandlung des Dual und Plural S. 195 ff. Der Verfasser sagt: 'eine genügende synthetische Darstellung der Mehrheitsbildung wird dadurch erschwert, dass wir zugleich die Mehrheitsbildung des Nomens mit der des Verbums behandeln müssen, denn für beide Wortarten sind die, die Mehrheit bezeichnenden Elemente durchaus die nämlichen; eine solche Vereinigung der beiden Wortklassen ist aber aus praktischen Rücksichten unthunlich.' Unthunlich? Nothwendig ist sie. Nomina und Verba entspriefsen aus derselben Wurzel, und soweit ihre Entwickelung dieselbe ist, müssen ihre Bildungselemente gemeinsam behandelt werden. Nach jener Theorie der Unthunlichkeit aus praktischen Gründen würde die Behandlung der Mehrheitsbezeichnung beim Nomen gleichfalls, also überhaupt unthunlich sein.

Es wird nicht nöthig sein näher auf die Behandlung der germanischen Conjugation einzugehen: ich wüsste nichts von besonderem Interesse hervorzuheben, aber gar manchen Punkt anzuführen, in dem die Wissenschaft weiter gediehen ist. Zur Charakteristik des sprach-philosophischen, genetischen Theils genügt das Angeführte in vollem Mafse. Warum nennt der Verfasser überhaupt seine Grammatik historisch-philosophisch? Ist die Erklärung aus dem Grunde nicht schon mit dem Begriffe des Historischen verbunden? Und wo stecken denn überhaupt die gründlichen Erklärungen? in der Behandlung der Verbalflexion nicht, in der der Lautlehre ebenso wenig.

Hier konnte Westphal nicht zu genügenden Resultaten kommen, da er die neuern lautphysiologischen Untersuchungen gänzlich

unbeachtet gelassen hat. Wie sehr seine Vorstellungen hier in dem Zustande ursprünglicher Naivetät beharren, dafür ein Beispiel (S. 60): 'Hinter oder vor einem Vocale gesprochen ist ein Consonant aus der Klasse der Mutae nur ein lediglich momentaner, in der Aussprache schnell verschwindender Laut, der sich, man mag sich abmühen, wie man will, nicht in die Länge ziehen lässt (blofs der mit ihm verbundene Vocal lässt sich in die Länge ziehen); der Laut eines der Klasse der Hemiphona angehörigen Consonanten dagegen lässt sich zu beliebig langer Dauer ausdehnen, gerade wie der Vocal.' Nun weifs man ganz gewiss was Mutae und Semivocales sind. Aus Brückes Grundzügen der Physiologie und Systematik der Sprachlaute (Wien 1856) hätte der Verfasser seine Leser besser belehren können. Für die Erklärung der Lautwandlungen konnte auf so mangelhafter Grundlage nichts geleistet werden.

Aber vielleicht findet es mancher doch geistreich, die Lautverschiebung erklärt zu sehen 'als ein Zeichen von gewaltig übersprudelnder Kraft des Organismus, aber auch von hartem Eigenwillen, ein Vorbote der grofsen geschichtlichen Thaten, zu deren Ausführung der germanische Stamm berufen war' (S. 62); oder wenn zur Erklärung des germanischen Accentgesetzes angeführt wird (S. 7): 'Es scheint fast, als ob der alte Germane zu der Zeit, wo diese stete Accentuation der Wurzelsilbe in seiner Sprache sich fixirte mit der Erhebung der die Thätigkeit, die Bewegung bezeichnenden Wurzelsilbe zum betonten Mittelpunkte des ganzen Wortes und Satzes den Typus seines eignen Wesens, seine Bewegungs- und Thatenlust in seiner Sprache fixirt habe.'

c. *Scherers Geschichte der deutschen Sprache.*

Westphals Buch hat das Unglück gehabt schon veraltet zu sein, noch ehe es fertig gedruckt war. Etwa ein halbes Jahr früher war das schon erwähnte Buch Scherers 'Zur Geschichte der deutschen Sprache' (Berlin 1868) erschienen, welches über die verschiedensten Theile der deutschen Grammatik in überraschender Weise Licht verbreitet. Was den germanischen Sprachen eigenthümlich ist, findet hier eine eingehende und erfolgreiche Behandlung. Der Verfasser hat seinen Stoff wahrhaft wissenschaftlich erfasst: er beschränkt sich nicht darauf den vorhandenen Sprachbestand zu verzeichnen, die Regeln die in ihm erkennbar sind auszusprechen, die einzelnen Erscheinungen in ihrer zeitlichen Folge fest zu stellen, ihm kommt es auf das an, was das Wesen aller Wissenschaft ist,

auf die Erkenntnis aus dem Grunde. Den Fortschritt, welchen das Buch in dieser Beziehung bildet, möge ein Beispiel zeigen.

Westphal hat zuerst in einem Aufsatz in Kuhns Zeitschrift (2, 163) die gothischen Auslautsgesetze fest zu stellen d. h. die Verstümmlungen, welche die gothischen Wörter in ihren Endsilben an Consonanten und Vocalen erfahren haben unter allgemeine Gesichtspunkte zu bringen gesucht. Andere haben seine Regeln in einigen Punkten genauer bestimmt, eingehend geprüft und wesentlich berichtigt hat sie Scherer. Das vocalische Auslautsgesetz formulirt er auf S. 121 folgendermafsen: Das Germanische befehdet *i* und *a* als letzte Vocale des Wortes. Daher verlieren sich die einfachen Kürzen *i*, *a* gänzlich aus der Endsilbe, und *âi*, *ai*, *ü* (*î*) werden zu *â*, *a*, *i*. Später verkürzen sich auch *da* und *â* zu *â* und *a*.' Eine Erklärung der eigenthümlichen Erscheinung, dass *a* und *i* schwinden, während *u* Stand hält, war noch nicht versucht; Scherer hat sie gegeben. Er geht aus von den Untersuchungen, welche Helmholtz über den Eigenton der Vocale angestellt hat. Wenn man nämlich in Flaschen von verschiedener Form des Bauches und Halses hineinpfeift, wird man hören, dafs nicht alle Töne gleich starke Resonanz finden, sondern dass einer an Stärke die andern übertrifft, bei der einen Flaschenform ein höherer, bei der andern ein tieferer. Diesen Flaschen gleich ist die Mundhöhle, die je nachdem dieser oder jener Vocal hervorgebracht werden soll, eine andere Form annehmen muss, so dass jeder Vocal in einer bestimmten Tonhöhe die stärkste Resonanz hat. Die Reihenfolge der Vocale nach ihren Eigentönen, die Helmholtz genau bestimmt hat, ist in aufsteigender Linie *u o a ä e i*; *u* also hat die tiefste, *i* die höchste Resonanz. Nun bedenke man das Wesen des germanischen Accents, der Tonhöhe und Tonstärke verbindend auf der Wurzelsilbe ruht und dem einzelnen Worte eine abwärts steigende Melodie verleiht. Die Endsilbe hat den tiefsten und schwächsten Ton. Was musste die Folge sein? Die Vocale mit hohem Eigentone, *a* und *i*, traten in Widerspruch mit der germanischen Normalmelodie, mit der sich das tiefe *u* sehr wohl vertrug, und konnten bei ihrer schwachen Betonung um so leichter beseitigt werden. So gewinnen wir zugleich eine durchaus befriedigende Erklärung einer bedeutenden Erscheinung und ein wichtiges Resultat für die Chronologie: der germanische Accent ist früher als das vocalische Auslautsgesetz. [1]) Weiter die

---

[1]) Die Bedeutung des Accentes für die Lautform erhellt auch noch aus einer Erscheinung unserer nhd. Sprache. Bildungen wie *Wirrwarr*, *Kling-*

interessanten Forschungen des Verfassers darzustellen, oder den Inhalt des reichhaltigen Buches anzugeben, ist meine Aufgabe nicht; jeder, wer sich für deutsche Grammatik interessirt, wird es ohnehin gelesen haben; es kam hier nur darauf an, den Fortschritt der Sprachwissenschaft, den es bezeichnet, hervorzuheben und der vielleicht mehr noch als in den wichtigen Resultaten, die gewonnen werden, in der Art der Behandlung liegt.

d. *Grammatik und Logik.*

Aehnliche Förderung wie der Laut- und Formenlehre ist der Syntax leider noch nicht zu Theil geworden. Wir sind hier im ganzen noch auf die Arbeiten Heyses und Beckers angewiesen und manche leben sogar der Ueberzeugung, dass Becker für alle Zeiten die Gesetze der Syntax festgestellt habe. Selbst bei einem Manne, der mit den Forschungen der neuern Grammatiker recht wohl bekannt ist (Bauer, Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik. Nördlingen 1868 S. V) lese ich: 'Für die logische Behandlung der Sprache ist Ferd. Becker Meister, und für die syntaktischen Verhältnisse ist er mafsgebend gewesen und wird es bleiben, wenn man ihm gleich in den obersten grundlegenden Sätzen nicht allewege beistimmen kann.' Beckers Ansichten haben lange Zeit geherrscht, und namentlich in der Schule Eingang gefunden, theils durch seine eignen Bücher, mehr aber noch durch die Arbeiten anderer, wie die 'praktische Sprachdenklehre für Volksschulen und die Elementarklassen der Gymnasial- und Real-Anstalten', welche Wurst 'nach Beckers Ansichten über die Behandlung des Unterrichts in der Muttersprache' bearbeitete. Sie erlebte in den Jahren von 1836—1854 nicht weniger als sechszig Auflagen. An Opposition hat es zwar von vornherein nicht gefehlt (s. Heyse, System der Sprachwissenschaft S. 57 f.) und Steinthal glaubte in seiner mafslosen Kritik des Beckerschen Systems (Grammatik, Logik und Psychologie S. VI) sogar sich die Frage vorlegen zu müssen: 'Wie ist es möglich, dass ein Mann einerseits seit Jahrzehenden als Gründer der neuen Grammatik anerkannt wird, und andererseits dir in einem Lichte erscheint, dass du Mühe hast, ihn von denen zu unterscheiden, die man geisteskrank nennt?'

---

klang, *Singsang* u. s. w. (s. Grimm Gr. 1³, 562) sind bekannt; immer *i*, *a*, *u*, nie umgekehrt *Warrwirr*, *Sangsing*, *schnurrschnappschnipp*. Die erste Silbe hat den Hochton und der Hochton zieht den Vocal mit höchstem Eigentone an.

Dem Beckerschen Systeme eigenthümlich ist die enge Verbindung zwischen Denken und Sprechen, Logik und Grammatik. Der Mensch spricht, weil er denkt. Jeder Gedanke tritt nothwendig in die Erscheinung und wird ein Leibliches in der Sprache, die nichts anderes ist als der in die Erscheinung tretende Gedanke (Organism 2). Demnach hat die gesprochene Sprache, wie der menschliche Organismus, dem sie angehört, zwei Seiten: eine innere, welche der Intelligenz, und eine äufsere, welche der Erscheinung zugewendet ist. Von jener Seite angesehen ist die Sprache Gedanke, von dieser Seite angesehen, eine Vielheit mannigfaltiger Laute: wir nennen jene die logische, und diese die phonetische Seite — die Lautseite — der Sprache. In dem wirklichen Leben der Sprache sind jedoch diese zwei Seiten nur Eins (12); denn wie Sprechen ohne Denken nicht eigentlich Sprechen genannt werden kann, so ist der Begriff ohne Wort gestaltlos und eigentlich kein Begriff (8).

Da nun die realen Dinge, indem sie zu Begriffen und Gedanken werden, in gewissen Formen der Anschauung und des Denkens aufgefasst und gedacht werden, die nicht von der sinnlichen Anschauung hergenommen sind, sondern ihren Grund in der eigenthümlichen Natur unseres Denkvermögens haben, so entwickelt der Geist, indem er den Stoff nach den seiner Thätigkeit eigenthümlichen Gesetzen zu Gedanken bildet, in sich eine organisch gestaltete Weltanschauung: und da die gesprochene Sprache nur die Erscheinung der vom Geiste gebildeten Weltanschauung ist, so entwickelt sie sich mit dieser zu einem in seiner inneren Einrichtung ebenfalls organisch gegliederten Ganzen.

Wie nun die Sprache mit dem Gedanken, so steht die Grammatik mit der Logik in einer innigen Beziehung. Das natürliche Bündnis, welches Logik und Grammatik im griechischen Alterthume hatten, musste bestehen, so lange man sein Augenmerk vorzüglich auf die genetischen Verhältnisse des Gedankens und der Sprache richtete. Als aber einerseits die Logik die Formen der Gedanken und Begriffe, und andrerseits die Grammatik die Formen der Wörter und ihre Verbindungen nur als ein gegebenes auffasste, und vorzüglich die Unterscheidung der so aufgefassten Formen zu ihrer Aufgabe machte, versank die Logik ebenso wie die Grammatik in einen Zustand der Starrheit. Die Logik der Schule und die Grammatik der Schule verstanden einander nicht mehr, und jede ging ihren eigenen Weg. Auch war die Logik der Schule nicht die Logik der Sprache, darum konnte die Grammatik wenig Vortheil von

ihr ziehen. In sofern die Logik uns die Einsicht in die genetischen und darum organischen Verhältnisse der Gedanken und Begriffe aufschliefst, wird sie das Regulativ, nach dem die Grammatik ihre eigentliche Aufgabe zu lösen hat. Insofern aber die Grammatik die Formen darlegt, in denen die besondern Verhältnisse der Gedanken und Begriffe und ihre genetische Entwickelung sich in der Sprache in einer leiblichen Gestalt ausprägen, eröffnet sie der Logik die Einsicht in die innerste Werkstätte des denkenden Geistes; und weil alle Formen des Gedankens, aber auch nur diese, sich auch leiblich in der Sprache darstellen, so wird sie für die Logik ein Correctiv, dem sie bei der Lösung ihrer Aufgabe mit Sicherheit vertrauen kann (23 f).

Diese enge Verbindung, in welche Becker Grammatik und Logik setzte, suchte Steinthal (S. 137—218) als nicht vorhanden zu erweisen. Die Logik, sagt er, ist eine ästhetische oder beurtheilende, die Grammatik eine erkennende oder urtheilende Wissenschaft. Die Logik zeigt nur die Beschaffenheit des richtig gedachten, nicht seine Genesis; sie sieht nicht darauf, wie ein Gedachtes im Denken entsteht: die Sprachwissenschaft ganz im Gegentheil ist eine genetische Wissenschaft, die ihren Gegenstand nicht blofs als seiend nimmt, sondern dessen Werden und Entwickelung darlegt. Nun hatte aber Becker von der Logik wie von der Grammatik verlangt, dass sie genetisch seien. Wenn sich also tiefgreifende Unterschiede zwischen Steinthals Logik und der Grammatik ergeben, so kann dadurch die Haltlosigkeit des Beckerschen Standpunktes nicht im geringsten dargethan werden; das einzige, was sie beweisen würden, ist das, was Becker selbst zu wiederholten Malen ausspricht: die Logik der Schule ist nicht die Logik der Sprache; und der einzige Vorwurf, den sich Becker machen liefse, wäre — angenommen, dass Steinthals Definition der Logik so zweifellos richtig wäre (s. Ueberweg, System der Logik S. 3) — dass er das Wort Logik in falschem Sinne gebraucht habe. Auch in der Behandlung der beiden Fragen: Sind Sprechen und Denken identisch (S. 152—163) und Sind Grammatik und Logik identisch (S. 163—211) finde ich nichts stichhaltiges, was Beckers Ansichten als so hirnverbrannt, wie sie Steinthal ansieht, erscheinen liefse. Befremdlich sind mir schon die Fragen, ob Sprechen und Denken identisch, Grammatik und Logik identisch seien. Enge Verbindung, nahe Verwandtschaft hat Becker behauptet, aber doch nicht Identität. Steinthal braucht das Wort in einem sehr ungewöhnlichen Sinne, wenn er sagt, Becker hat behauptet, dass die Sprache mit der Intelligenz

durchaus identisch sei, d. h. dass die Bedeutung der Sprachlaute durchaus nichts anderes sei, als die Erzeugnisse der Intellectualität selbst, Anschauungen, in weiterer Ausbildung Begriffe und Gedanken'; lassen wir es aber in dieser ungewöhnlichen Bedeutung gelten, so folgt aus der Identität von Sprechen und Denken durchaus nicht, was Steinthal folgert und wodurch er Becker ad absurdum führen will, dass es keinen mir unverständlichen Sprachlaut geben könne; denn dadurch dass ich sage, die Sprachlaute bedeuten die Erzeugnisse der Intellectualität, ist nicht gesagt, dass ich die Bedeutung aller Sprachlaute kenne. Ein genaues Verfolgen der Polemik Steinthals würde werthlos sein. Dass Sprechen und Denken, Grammatik und Logik nicht identisch seien, steht fest, dass aber die engsten Beziehungen zwischen beiden obwalten, nicht minder. W. von Humboldt hatte das ebenso nachdrücklich ausgesprochen als Becker[1]), Steinthal selbst sah ehedem (die Sprachwissenschaft Wilhelms von Humboldt S. 137) die Grammatik in ihrer höchsten Bestimmung als Geschichte der Völkerlogik an, und angesichts der Modi der Verba gesteht er noch in Grammatik, Logik und Psychologie S. 176, eine Verwandtschaft derselben mit den logischen Verhältnissen solle auch nicht geleugnet werden. Nun wenn die grammatischen und logischen Kategorien hier eine gewisse Verwandtschaft zeigen, so stehen sie doch wohl etwas anders zu einander als die Begriffe *Kreis* und *roth* (S. 221 f.), und Sprache und Logik haben wohl auch nicht so ganz unabhängig von einander ihre Formen entwickelt (S. 384).

e. *Anordnung der Syntax.*

Wenngleich nun nicht zu bestreiten ist, dass ein logischer Kern in den grammatischen Verhältnissen vorhanden ist, so dürfte darum doch nicht die Art und Weise wie die Syntax von Becker und sonst behandelt ist, richtig zu heifsen sein. Die Sprache ist allerdings der Ausdruck des menschlichen Geistes und die Gesetze des Denkens müssen auch in den Formen der Sprache ihren Ausdruck finden: Aufgabe des Grammatikers ist es aber nicht die Gesetze des Denkens, sondern die der Sprache zu ergründen. Die Syntax ins

[1]) Kawi-Sprache LXVI: 'Die intellectuelle Thätigkeit, durchaus geistig, durchaus innerlich, und gewissermafsen spurlos vorübergehend, wird durch den Laut in der Rede äufserlich und wahrnehmbar für die Sinne. Sie und die Sprache sind daher Eins und unzertrennlich von einander.' — Ebend. S. CXCVI: 'Die grammatische Formung entspringt aus den Gesetzen des Denkens durch Sprache, und beruht auf der Congruenz der Lautformen mit denselben.'

besondere hat die Verbindung der Wörter im Satz, d. h. die Mittel, durch welche die Sprache die Beziehungen der Vorstellungen auf einander und zum Redenden ausdrückt, zu betrachten: nicht diese Beziehungen selbst. Es ist unzulässig, die drei Sätze mit *wenn*: 'Wenn er kommt, so begrüfse ihn freundlich — Wenn es dem deutschen Epos an der sinnlichen Fülle des griechischen gebricht, so fehlt es dem griechischen an der Tiefe der Empfindung und der Grofsartigkeit der Charaktere, die das deutsche auszeichnen — Wenn zwei Seiten eines Dreiecks gleich sind, so sind die Winkel an der Grundlinie gleich' in verschiedenen Capiteln unterzubringen, weil wir verschiedene Gedankenverhältnisse in ihnen erkennen. Denn den Grammatiker kümmern keine andern Verhältnisse als die, welche in der Sprache ausgedrückt sind, und er hat sich der Ansicht der Sprache zu fügen, wenn sie Beziehungsverhältnisse als gleich auffasst, die er als verschieden, oder verschieden ausdrückt, die er als gleich erkennt. Damit soll aber durchaus nicht gesagt sein, dass seine Aufgabe gelöst sei, wenn die sprachlichen Erscheinungen registrirt sind: die Hauptarbeit ist, sie ihrer Bedeutung nach zu bestimmen und historisch zu entwickeln. Letzteres hat man in neuerer Zeit wohl mehr ins Auge gefasst als ehedem, ersteres aber, wie mir scheint, mit geringerem Ernste verfolgt. Sehen wir z. B. was Vernaleken in seiner Syntax der deutschen Sprache (Wien 1861), welche die deutsche Sprache vom Mhd. bis zum Nhd. behandelt, über die Conjunctionen *weil* und *da* (2,406—410) sagt: '*Weil*, ursprünglich die Zeit bezeichnend, ist causal geworden. Jenes entspricht dem franz. tant que, pendantque, dieses dem puisque, parceque. Den Uebergang macht *dieweil*. — *Weil* hat im zeitlichen, *da* im örtlichen seinen Ursprung; *da*, die Lage der Dinge bezeichnend ist weniger nachdrücklich (lat. quum). Meistens beginnt *da* das steigende vordergesätze einer periode, und ihm entspricht *so* im nachgesätze; auf ähnliche Weise dient *da* für den Untersatz, *so (also)* für den Schlussatz.' Das ist alles, was wir über die Bedeutung von *da* und *weil* erfahren. Kann man die Vergleichung von Wörtern ähnlicher Bedeutung aus fremden Sprachen als genügende Erklärung ansehen? Kann man überall *weil* brauchen, wo *da* eine Stelle hat: z. B. in dem Satze: 'Nimm Land zu Lehen, werd' ein Fürstenknecht, da du ein Selbstherr sein kannst und ein Fürst auf Deinem eignen Erb.' Mit solchen und ähnlichen Bestimmungen vergleiche man die gründlichen und scharfsinnigen Auseinandersetzungen K. F. Beckers und man wird in dieser Beziehung wenig-

stens seinem 'systematischen Gerüste mit dürftigen (?) Beispielen' den entschiedenen Vorzug einräumen.

Ebenso wenig wie die drei Sätze mit *wenn* trotz der verschiedenen Gedankenverhältnisse, welche durch sie bezeichnet werden, in ihrer Behandlung von einander getrennt werden dürfen, können in andern Fällen die logischen Verhältnisse für die Gruppirung des grammatischen Stoffes mafsgebend sein. Dass dadurch zusammengehöriges aus einander gerissen, fremdartiges neben einander gebracht wird, lässt sich leicht zeigen; selbst an den Modi, in denen doch Sprachform und logische Form in so enger Verbindung erschienen. Wenn irgendwo, sagt Heyse in seinem System der Sprachwissenschaft S. 430, in der Grammatik die Verhältnisse der Logik mafsgebend sein müssen, so ist es hier der Fall. 'Die Copula ist rein logisches Element' (nein, s. Steinthal Gramm. Log. Psych. S. 367). 'und die Denkformen, unter welchen das Prädicat von dem Subject ausgesagt wird oder die Formen der Modalität, beruhen demnach durchaus auf logischen Bestimmungen. Die Special-Grammatik hat dann zu untersuchen, in welcher Weise jede Sprache dies logische System realisirt, oder welcher Mittel sie sich bedient, die durch den Gedanken geforderten Aussageformen darzustellen, wobei die Sprache theils hinter den Forderungen der Logik zurückbleiben, theils auch über dieselben hinausgehen kann.' Der Modalität der Möglichkeit entspricht nach Heyse im allgemeinen der Conjunctiv, der aber vierfach zu unterscheiden ist. Die Möglichkeit wird nämlich entweder

1. objectiv aufgefasst, als bedingte oder von einem andern Sein oder Thun abhängige Wirklichkeit. Das Bedingende ist dann entweder

a) ein factisches oder reales. Dann ist der davon abhängige Modus der Conjunctiv im engern Sinne oder Subjunctiv; z. B. ich will, dass er schreibe; man sagt, er sei krank.

b) ein hypothetisches oder blofs gedachtes. Dann ist der abhängige Modus der Conditionalis; er schriebe (oder: würde schreiben), wenn er Zeit hätte; wenn er mäfsiger lebte, so wäre er nicht krank.

2. subjectiv aufgefasst, als nur ideal vorhanden, im Geiste des redenden Subjects gesetzt:

a) als erkannte Möglichkeit, Potentialis: er mag wohl geschrieben haben; er mag krank sein.

b) als Begehrtes oder Gewünschtes, Optativ: schriebe er doch! wäre er gesund! möge er gesund sein!

Schon die Beispiele, die Heyse selbst anführt, passen nicht in das System. Die subjectiv erkannte Möglichkeit ist in dem Satze: 'Er mag wohl geschrieben haben', nicht durch den Conjunctiv ausgedrückt, auch nicht in dem Satze: 'Vielleicht ist er krank.' In dem Satze: 'Wenn es nicht bald regnet, vertrocknet die Saat', ist das *bald regnen* ein hypothetisches, blofs gedachtes, das Vertrocknen der Saat ein mögliches nicht wirkliches, und doch steht in beiden Sätzen der Indicativ. Natürlich hat Heyse selbst erkannt, dass mit seinem System der Modi die Modalformen der Verba in keiner Sprache übereinstimmen: ist das aber der Fall, was berechtigt dann den Grammatiker die Sprache auf das Prokrustesbette der Logik zu spannen? Die Sprachen haben im Laufe der Zeit verschiedene Mittel ausgebildet, die Modalität des Urtheils auszudrücken: ein ungesondertes Zusammenwerfen hindert die Einsicht in die historische Entwickelung.

Es ist auch in unsern Grammatiken das logische Princip keineswegs durchgeführt: viele sprachliche Formen lassen sich nach ihrer allmählich gewordenen Verwendungsart nicht unter einen einheitlichen logischen Gesichtspunkt bringen, z. B. die Flexionsformen des Casus, und so gehen denn in unsern Grammatiken zwei ganz verschiedene Principien durcheinander. Wir finden da Capitel über den Genetiv, Dativ, Accusativ neben Capiteln über Raum und Zeitbestimmungen, Capitel über Absichts-, Folge-, Bedingungssätze neben Abschnitten über Infinitiv und Particip: die Eintheilung nach Sprachformen und Gedankenverhältnissen kreuzen sich. Es ist damit kein Tadel ausgesprochen über unsere lateinischen, griechischen, französischen oder sonst irgend welche Schulgrammatiken: denn ihr Zweck liegt aufserhalb der Wissenschaft und für sie wird die Behandlungsweise bestimmt durch die Rücksicht auf den Lernenden, den sie mit möglichst leichten Mitteln zum Ausdruck seiner Gedanken in der fremden Sprache und zum Verständnis der in fremder Sprache niedergelegten Gedanken befähigen wollen. Wenn sie durch eine Vermischung zweier Principien ihr Ziel schneller erreichen, so ist sie, scheint mir, nicht nur zulässig, sondern geboten. Nur für éine Schulgrammatik möchte ich diesen Gesichtspunkt nicht gelten lassen, für die der Muttersprache. Die Zahl der Regeln, welche für den richtigen Gebrauch unserer Muttersprache gegeben werden müssen, ist so gering, dass, wer der Ansicht ist, der deutsche Unterricht auch an höheren Lehranstalten könne sich mit diesem Ziele genügen lassen, vollkommen Recht hat, wenn er den Unterricht in der deutschen Grammatik nicht als selbständiges

Unterrichtsobject will gelten lassen. Wo er aber als solches eingeführt ist, da kann seine Absicht nur sein, den Lernenden dahin zu führen, dass er eine Sprache, wenn auch nicht in ihrer Entwickelung, so doch in ihrer Entfaltung so viel als möglich übersehen lerne. Zu diesem Zwecke aber muss das Princip der Behandlung aus der Sprache selbst genommen werden.

Wenn nun die Kategorien, nach denen die Syntax bisher die Sprache behandelte, verworfen sind, welche sollen dann an ihre Stelle treten? Nun solche, welche den Mitteln entsprechen, durch welche die Sprache die Beziehungen der Vorstellungen zu einander und zum Redenden ausdrückt: Wortstellung und musikalische Mittel (Accent, Melodie und Pausen), Flexionen und Formwörter. Das sind die vier Haupttheile. In unserer jetzigen Sprache kommen alle vier zur Verwendung: die Flexionen weichen zurück, um so feiner entwickeln sich die andern. In der ältesten Epoche dienten Wortfolge und die musikalischen Mittel dazu, die Art der Verbindung zwischen den hinter einander gesprochenen Wurzeln auszudrücken (Scherer a. O. S. 351 f.).

Auf Flexionen und Formwörter hat die Grammatik schon ihr Augenmerk gerichtet; stiefmütterlicher ist die Wortstellung behandelt; der Accent so gut wie gar nicht. Und wie war es anders möglich, da man den Ton in der Vernunftsprache nur als accidentell betrachtete [1]) (Heyse System S. 328). Das ist aber nicht der Fall:

---

[1]) Auch Steinthal (die Sprachwissenschaft Wilhelm von Humboldts S. 132) sagt, der chinesische Ton sei in keiner Weise mit dem unserer Sprache zu vergleichen; er sei kein accentus, kein bloſser *Zugesang*, sondern gehört zum Stoffe des Wortes: 'Wenn nun aber der Laut nur durch die Articulation bedeutsam wird, also nicht durch seinen Stoff, sondern durch seine Form; und wenn nun gerade darin das unterscheidende Merkmal der Interjection vom eigentlichen Worte liegt, dass sie, dem Gefühlsleben des Menschen entsprungen, noch fast unarticulirt, mehr durch den Stoff des Tones selbst eine bestimmte Bedeutung hat: so zeigt sich das interjectionsmäſsige der chinesischen Sprache auch darin, dass der Vocal nicht bloſs vermöge der Articulation, nach welcher er Lippen- (*u*), Kehl- (*i*) und Zungenvocal ist, sondern auch durch seinen eigentlichen Stoff, durch die Stimme, je nachdem diese nämlich steigt oder sinkt, oder gleichmäſsig austönt oder kurz abspringt — diese Bestimmungen machen im Chinesischen den Ton aus — die Bedeutung des Wortes bestimmen hilft. Ein Wort mit steigendem *a* gesprochen (*mà*) hat eine andere Bedeutung als ganz dieselbe Lautverbindung nur mit sinkendem (*má*), gleichlaufendem (*mā*) oder abspringendem *a* (*mă*) gesprochen.' Ob in dieser Verwendung des Accentes im Chinesischen etwas dem Charakter unserer Sprache durchaus fremdes liege, und unsere Sprache bei immer mehr zerfallender Flexion nicht vielmehr nach derselben Richtung hin sich bewege, unterliegt

die Satzmelodie ist ein ganz wesentliches Moment in unserem Satzbau, das sich in gewisser Weise sogar den Wortaccent unterwirft. 'In den mehrsilbigen Sprachen', sagt Heyse, 'besteht der Ton wesentlich nicht mehr in bestimmten Verhältnissen von Höhe und Tiefe, sondern in den Graden der Stärke und des Nachdrucks der Stimme bei Production der Sprachlaute. Mit der Verstärkung ist freilich auch Hebung des Tones verbunden, mit der Schwächung Senkung.' Der Satz, in dem hier das Zusammenfallen von Hebung und Verstärkung, von Senkung und Schwächung behauptet ist, widerlegt selbst die Behauptung. Die Wörter 'Schwächung, Senkung' werden nicht in der Melodie sondern gesprochen, und man wird überhaupt kaum fünf Reihen lesen können, ohne das Auseinanderfallen von Tonstärke und Tonhöhe zu bemerken. Aber dennoch ist die von Heyse ausgesprochene Ansicht die allgemein verbreitete. Auch Westphal, der bestimmt zwischen Quantität, Intension und Höhe des Tons unterscheidet, sagt doch in seiner philosophisch-historischen Grammatik (S. 9), dass das Germanische im Gegensatz zum Griechischen, in dem Intension und Tonhöhe nicht zusammen fielen, sowohl das rhythmische wie das logische Marcato immer auf solche Silben lege, welche zugleich den höheren Wortaccent tragen, nämlich auf die Wurzelsilben. Nur in der directen Frage lässt er eine Ausnahme gelten (S. 11). Das ist aber auf der einen Seite zu viel, auf der andern zu wenig. Ich will hier nicht versuchen, die Regeln der Satzmelodie zu entwickeln: im allgemeinen aber fällt der starke Ton mit dem tiefen zusammen, wenn die Satzmelodie am Ende steigt. In den directen Fragesätzen ist dies in der Regel der Fall, braucht aber nicht durchaus der Fall zu sein; und nicht nur in ihnen tritt diese Melodie ein, sondern auch anderwärts, namentlich in den ihrem Hauptsatze vorangehen-

---

aber doch begründetem Zweifel. Die verwandte dänische Sprache wenigstens ist, wie ich aus einem Aufsatz von Homel 'des danske Sprogs Tonelag' in der Tidskrift for Philologi og Pædagogik, Kjöbenhavn 1869 S. 1 ff. lerne, schon auf diesem Wege begriffen. Er unterscheidet zwischen Silben mit betontem und unbetontem, langem und kurzem Ton, und drittens zwischen Silben mit stofsendem und fliefsendem Tone (Stavelser med det stödende Tonelag og Stavelser med det flydende Tonelag), und bemerkt hierzu S. 5: 'Man kan saaledes godt udtale en Stavelse, der i Regelen er kort, som lang, uden at Ordet derfor bliver uforstaaeligt; derimod kan et Ords Tonelag ikke forandres, uden at Ordet faaer en anden Betydning, eller uden at Öret stödes saaledes derved, at man vil erklære Udtalen for falsk.'

den Nebensätzen. Die beiden Sätze: 'Du hast es gelesen' und 'Hast du es gelesen', von denen Westphal den ersten als Aussage —, den andern als Fragesatz anführt, können, ohne dass die letzte Silbe in *gelesen* sich über die Stammsilbe erhebt als Frage gelten. Die drei verschiedenen Formen, die so entstehen, sind aber ihrer Bedeutung nach keineswegs identisch: 1. *Du hast es gelesen.* (Ich nehme an, dass es so ist). 2. *Hast du es gelesen.* (Nein. Nun dann urtheile auch nicht. Ich weifs, dass du es nicht gelesen hast). 3. *Hast du es gelesen?* mit steigender letzter Silbe (Ich weifs nicht, ob es an dem ist oder nicht). Wenn die Entscheidungsfrage von dem Angeredeten fordert, dass er das Beziehungsverhältnis zweier Vorstellungen nach seiner Wirklichkeit bestimme, so findet in den verschiedenen Formen der Sprache doch auch das muthmafsliche Urtheil, welches der Redende über dieses Verhältnis hat, seinen Ausdruck. Ebenso wenig nun wie die lateinische Grammatik *num*, *nonne*, *ne*, welche diese Function haben, zu behandeln unterlässt, darf die deutsche die Betonung unberücksichtigt lassen.

Um die Bedeutung des Accentes und der Satzmelodie für unsere Sprache und die Nothwendigkeit ihrer Behandlung in der Grammatik dar zu thun, braucht, meine ich, nichts mehr hinzugefügt zu werden. Vielleicht aber könnte jemand in dem, was ich über das Auseinandergehen von Tonhöhe und Tonstärke gesagt habe, einen Widerspruch sehen mit den Auseinandersetzungen Scherers, die ich doch oben selbst als unzweifelhaft richtig anerkannt habe. Beide Ansichten vertragen sich sehr wohl mit einander. Im einzelnen Wort und einfachen Aussagesätzen fallen Tonhöhe und Tonstärke durchaus zusammen. Die Verbindung des Tieftones mit der Tonstärke wird erst mit der feinern Entwickelung des Satzbaues eingetreten sein. Der längere Satz bedarf, um den Werth seiner einzelnen Theile in deutlicher Abstufung erkennen zu lassen, einer mannigfaltigeren Betonung, und in einer tonreichen Melodie beruht die Anmuth der Periode.[1])

Berlin. W. Wilmanns.

---

[1]) Damit man die letzten Worte nicht für Phrase halte, will ich eine Periode hersetzen, die K. A. J. Hoffmann in seiner 'Neuhochdeutschen Elementargrammatik' (Clausthal 1868) S. 195 als Beispiel einer guten Periode bringt: 'Ist Vergnügen und sinnlicher Genuss der Abgott, dem ein Zeitalter huldigt; kennt es keine anderen Grundsätze, als die Grundsätze einer eigennützigen selbstsüchtigen Klugheit; stellt es überall Beispiele der Unterdrückung, der Willkür und einer alles entscheidenden Gewalt auf; bricht es in Unordnungen aus, wo ganze Völker in Aufruhr gerathen und alle Greuel des Krieges und

Grundzüge zu einer neuen Organisation der Kgl. ungarischen Gymnasien.

(Rundschreiben des Kgl. ungarischen Ministers für Cultus und Unterricht vom 8. Oct. 1867 u. vom 21. Jan. 1869.)

Es war im Jahre 1862, als auf allerhöchsten Befehl Sr. Majestät des Kaisers von Russland unter der Redaction von Dr. S. v. Tanéeff, K. russ. wirkl. Staatsrathe, ein Entwurf für die unter dem K. russ. Ministerium der Volksaufklärung stehenden allgemeinen Bildungsanstalten, begleitet von einem Réglement und dazu gehörigen Erläuterungen erschien (Leipzig 1862. 160 S. 8). Die Bedenken, welche damals in deutschen Lehrerkreisen dagegen laut wurden, haben in sechs Jahren eine so vollständige Rechtfertigung gefunden, dass man gegenwärtig drüben ernstlich bemüht ist, durch besonnenere Mafsnahmen das gut zu machen, was durch jene Organisation verdorben wurde. Nicht leicht hätte jemand geglaubt, dass heute noch die in jenen Grundzügen niedergelegten allgemeinen Ansichten Anhänger und Vertreter finden könnten. Denn die bei ihrer Durchführung gemachten mislichen Erfahrungen kennen zu lernen war leicht, fast ebenso leicht wie die Kenntnisnahme jener von F. v. Tanéeff veröffentlichten Grundzüge. Das gegenwärtige Königl. ungarische Ministerium für Cultus und Unterricht bereitet jedoch der pädagogischen Welt diese Ueberraschung jene durch die Praxis so schmerzlich widerlegten Ansichten nicht nur aufgenommen, sondern in hohem Grade weiter gebildet zu sehen. Es ist keine Theorie, die mit Thesen vor die pädagogische Welt tritt, um sich im Wort- und Federkampf zu bewähren; es ist kein Experiment, um das es

bürgerlicher Zwistigkeiten zum Vorschein kommen; hebt noch überdies der Unglaube sein Haupt empor und erfüllt alles mit Gleichgiltigkeit gegen Gott und seine Verehrung: ist es da möglich, jene Güte des Herzens zu retten, die ein so zartes Gefühl unserer Natur ist; wird sie nicht durch alles beleidigt, geschwächt und unterdrückt, was vorgeht und geschieht; bekommt sie in solchen Zeiten nicht die Gestalt einer Schwachheit, die man ablegen, die man bei sich vertilgen muss, wenn man nicht für einen Thoren gehalten und eine sichere Beute der Gewalt und Bosheit werden will?' Ich halte diese Periode für gar nicht gut. Nicht nur deswegen, weil der letzte der Vordersätze 'hebt noch überdies der Unglaube' u. s. w. nicht derjenige ist, welcher nach seinem Inhalt auf unser Gefühl den stärksten Eindruck macht, also vom Leser auch nicht, wie seine Stellung verlangt, mit am meisten erhobener Stimme gesprochen werden sollte, sondern vielmehr deswegen, weil die Nachsätze als Fragesätze dieselbe Melodie haben wie die Vordersätze, man also achtmal denselben Tonfall zu hören bekommt.

sich dabei handelt (man experimentirt überhaupt ungern, je werthvoller das fragliche Object ist); die Organisation ist eine zum Theil vollzogene, zum Theil sich in diesem Augenblicke vollziehende Thatsache. Dem Ernst ihrer Durchführung gegenüber und in Anbetracht des weiten Gebietes, für welches sie bestimmt ist, — Ungarn hatte nach der mir vorliegenden Zählung von 1854 17 Lyceen und 67 Obergymnasien — wird es gerechtfertigt sein, wenn sie in dieser Zeitschrift Erwähnung und Besprechung findet. Ueberblicken wir zunächst den Thatbestand.

Ausgehend von der Ueberzeugung, dass die bisherige Organisation der ungarischen Schulen, an ihren Resultaten gemessen, weder den wissenschaftlichen noch den pädagogischen Anforderungen entspräche, hat der Kgl. ungar. Minister für Cultus und Unterricht, Baron Jos. Eötvös, im J. 1867 eine Directorenconferenz zur Feststellung eines neuen Lehrplanes berufen, der er soweit vorgearbeitet hatte, dass er die Conferenz bei ihrem Zusammentritt mit dem bereits fertigen Entwurfe überraschen konnte. Ein Rundschreiben vom 8. October 1867 legte die Grundzüge der beabsichtigten Reformation der ungarischen Lehranstalten dar und veröffentlichte zugleich einen darauf beruhenden Lehrplan für die sechsklassige humanistische Mittelschule, welche etwa unserem Progymnasium einschliefslich der Secunda gleichsteht. Diesem Lehrplane folgte, da er auf Grund eingegangener Gutachten stark modificirt werden musste, am 8. Januar 1869 ein neues Rundschreiben mit einem neuen Plane, der zugleich die in dem ersten Rundschreiben angekündigte Errichtung eines eigenen Lycealcursus zum Behuf einer ausreichenden Vorbildung für die Fachstudien an der Universität und an der technischen Hochschule anbahnte. Dieser Entwurf wurde an die katholischen Bischöfe des Königreiches, an die Superintendenten beider evangelischen Confessionen und durch diese an die bezüglichen höheren Schulen, ferner an die Landesuniversität, an das Polytechnicum, die Rechtsakademien, an die District-Ober-Schul-Directoren, an die Ordensvorstände und durch diese an die katholischen Obergymnasien zur Abgabe von Gutachten gesendet. Er ist es, über den ein ungarischer Schulmann, Professor Dr. Császar in Pest, ein zwar nicht eingefordertes, aber darum nicht minder schätzenswerthes, wenn auch wohl minder willkommenes Gutachten im 4. Heft der Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien d. J. S. 270—316 niedergelegt hat. Die in gegenwärtigem Referate enthaltenen positiven Angaben, welche auf die in Rede stehende Organisation Bezug haben, sind diesem Gutachten entnommen. Wir

entnehmen auch daraus, dass die Organisation an allen vom Staate abhängigen (d. h. katholischen) Gymnasien bereits so weit vorgeschritten ist, dass der Unterricht im laufenden Jahre schon nach dem neuen Plane eingerichtet worden ist und dass nur die Lyceen noch fehlen.

Die Organisation selbst nun ist im wesentlichen folgende. Die neuen Anstalten stellen in neun Classen mit ebensoviel Jahrgängen einen Organismus dar, welcher Untergymnasium, Gymnasium und Lyceum umfasst. Die vier Unterclassen bilden für Gymnasium und Realschule eine gemeinschaftliche Basis. Die völlige Trennung der Realschule und des Gymnasiums von der ersten Classe an, gab, da man, ohne Fähigkeiten und Neigungen der zehnjährigen Schüler recht zu kennen, einen Weg wählen musste, zu vielen Misgriffen Anlass, die zu heilen nur mit grofsen Zeitopfern von Seiten der Schüler möglich war. Deshalb tritt fortan die Scheidung des realen und des gymnasialen Weges erst nach der vierten Classe ein, weil von da an der Unterricht ganz verschieden ist. Das Gymnasium besteht in der fünften und sechsten Classe, in denen „nun vorzugsweise die Humaniora und die denselben zu Grunde liegende classische Philologie betrieben worden“ (Rundschr. v. 8. Oct. 1867). Das Lyceum umfasst die drei oberen Classen mit ebenso viel Jahrgängen und soll die allgemeine Gymnasialbildung auf streng wissenschaftlicher Grundlage fortsetzen, erweitern und befestigen.

Das Ziel der vier Unterclassen ist: genügende Bildungsgrundlage für das praktische Leben; Vorbereitung für das Obergymnasium. Das Ziel des Gymnasiums ist: Vorbereitung für das eigentliche Lyceum; besonders „Erlangung der Grundlage zur classischen Bildung, wozu als Hauptmittel die Lectüre und Analyse der lateinischen Schriftsteller, das eingehende Studium der griechischen und römischen Geschichte, ferner die theoretische und praktische Lehre des eleganten Stiles in Verbindung mit Poetik und Rhetorik dient (Z.f.ö.G.a.a.O.S.302). Das Ziel des Lyceums ist Fortsetzung, Erweiterung und Befestigung der allgemeinen Gymnasialbildung auf streng wissenschaftlicher Grundlage, Legung des Grundes zu höherer allgemeiner Bildung, Vorbildung zu den Universitäts- und polytechnischen Fachcursen. (Entwurf § 2.).

Ehe wir die Lehrpläne dieser drei Stufen im einzelnen mustern, ist es nöthig auf zwei Hauptpunkte der neuen Organisation im allgemeinen aufmerksam zu machen, auf die in den Lycealclassen durchgeführte Trifurcation und auf den Ausschluss des

Griechischen vom allgemeinen Lehrplane. Was den ersten Punkt anbelangt, so verhält sich die Sache folgendermafsen. An die allgemeine Vorbereitung der ersten sechs Jahrgänge schliefsen sich drei Richtungen an: 1) die für Lehrer (Professoren), Theologen u. s. w. bestimmte philologische; 2) die rechtswissenschaftliche; 3) die naturwissenschaftliche für Mediciner, Techniker u. dgl. Demgemäfs zerfallen die Unterrichtsgegenstände dieser Classen in solche, die nach Inhalt und Umfang für alle Schüler gleichmäfsig obligatorisch sind: 2) in zwar dem Inhalt nach obligatorische, aber dem Umfange nach den drei Studienrichtungen angepasste; 3) in nur für die einzelnen Richtungen obligatorische.

Allgemein und gleichmäfsig obligatorisch sind: Religion, Ungarisch, Deutsch, Weltgeschichte, Turnen. Letzteres, da es den neuen gesellschaftlichen Verhältnissen zufolge unbedingt nothwendig sei, dass in den Schulen auf Erhaltung der körperlichen Gesundheit und Entwickelung der Körperkraft besondere Aufmerksamkeit verwendet werde. (Rundschr. v. 8. Oct. 1867). — Mit entsprechenden Modificationen obligatorisch sind: Latein, Mathematik, Physik, Geschichte und Philosophie. Natürlich ist für die philologische Richtung ein gröfserer Umfang des Unterrichtes im Latein in Aussicht genommen als für die rechts- und naturwissenschaftliche Richtung, während die letzteren beide ein geringeres Mafs Mathematik und Physik erhalten, die rechtswissenschaftliche Richtung aber allein einen gründlicheren Cursus der Geschichte, insbesondere der römischen (mit steter Berücksichtigung der Staats- und Rechtsverhältnisse) und der Philosophie erhält (Entwurf § 3.), weil „beide Disciplinen das intensivste Vorbereitungsmittel zu den Rechtswissenschaften bilden; weil ferner das römische und das Kirchenrecht die Quelle der Jurisprudenz und die wahre Auffassung des Geistes und der Richtung der Rechtswissenschaft nur durch eine gründliche Kenntnis der bezüglichen Geschichte möglich sei (Rundschr. v. 8. Oct. 1867). — Nur in den Fachrichtungen obligatorisch sind a) für die philologische Richtung: Griechisch; b) für die rechtswissenschaftliche: römische Geschichte, Kirchengeschichte, politische Arithmetik und kurze Erläuterung der kaufmännischen Buchhaltung; c) für a. und b. zusammen: griechische und römische Alterthumskunde; d) für die naturwissenschaftliche Richtung: Naturgeschichte, Chemie und Zeichnen.

Das Griechische ist somit als Bestandtheil der Gymnasialbildung beseitigt und den für Fachstudien vorbereitenden drei Ly-

cealjahren in der philologischen Richtung zugewiesen. Doch halt! Begehen wir kein Unrecht. Auch in der natur- und in der rechtswissenschaftlichen Richtung wird Griechisch getrieben und zwar in der ganzen siebenten Classe (d. h. der untersten des Lyceums) wöchentlich zwei Stunden „mit besonderer Berücksichtigung der Terminologie." Wir kommen später hierauf zurück.

Die Motive dieser durchgreifenden Aenderungen der bisherigen Organisation waren nach den Darlegungen des Hrn. Baron Eötvös folgende: 1) Trifurcation. „Wegen des Umfanges und der Menge der Studien könne man nicht hoffen, dass auch während eines dreijährigen Lycealcursus alle Studien, die zu den verschiedenen Fachcursen als Vorbereitung dienen, von jedem Schüler in dem Mafse gemacht werden, dass er in irgend welcher Fachaufgabe mit dem gewünschten Erfolge fortschreiten könne. Da jedoch die Klagen über die mangelhafte Vorbildung der Schüler gründlich geheilt werden müssten, so schiene es im Interesse der vaterländischen Gelehrsamkeit geboten die Lycealstudien nach den verschiedenen Fachstudien zu trennen; denn jene Klage betone besonders, dass die Vorbereitung der Zöglinge in den höheren Lehranstalten eine mangelhafte sei, weil die Schüler nicht strenge zur Fachwissenschaft vorbereitet würden. Somit verzweige sich das Lyceum am zweckmäfsigsten in eine philologische, rechtswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Richtung. — 2) Für die Beseitigung des Griechischen sprachen folgende Motive: a) Neben dem Studium des classischen Alterthums dürfen die Geschichte und die heut zu Tage so wichtigen und unentbehrlichen mathematischen und naturwissenschaftlichen Studien nicht vernachlässigt werden. — b) Zur vollkommenen Erlernung beider Sprachen und Literaturen sei viel Zeit erforderlich. — c) Die Zeit aber, welche auf den Gymnasialunterricht verwendet werden könne, sei sehr beschränkt. — d) Es sei erforderlich, dass die Schüler die ungarische Sprache, insofern diese nicht ihre Muttersprache sei, erlernten und aufserdem das Deutsche. — e) Bei dem bisherigen Lehrplane sei es allgemeine Erfahrung gewesen, dass die Schüler keiner von beiden alten Sprachen mächtig waren und dass die darauf verwendete Zeit gröfstentheils verloren war. — f) Die nächste Quelle der gesammten jetzigen Bildung in Europa sei die römische Literatur. Schon wegen des Verständnisses der gesammten Literatur des Mittelalters sei die Kenntnis der lateinischen Sprache unentbehrlicher als die der griechischen. Noch bis zum Anfange dieses Jahrhunderts sei das Latein in Ungarn die Sprache der Gesetze und Gerichte gewesen, so dass niemand, der

diese Sprache nicht gut verstehe, die ungarische Geschichte oder die Gesetze aus den Originalen studiren könne. — g) Weil man eine Sprache sich nur dann vollkommen aneignen könne, wenn der Schüler darin auch praktische Gewandtheit erhalte, so sollen aufser dem Erlernen einzelner classischen Stücke in der 5. und 6. Classe zwei Gegenstände, welche zum Verständnis der römischen Literatur an sich nothwendig seien, die römische Alterthumskunde und die Mythologie in lateinischer Sprache vorgetragen und diese Sprache auch bei der Erklärung der Classiker möglichst gebraucht werden.

Diese Motive (es hält schwer dieselben ohne sofortigen Einspruch wiederzugeben) haben als ausreichend gegolten das Griechische den nur für die philologische Fachrichtung obligatorischen Gegenständen zuzuweisen. Es muss constatirt werden, dass diese Beseitigung nicht eine ministerielle Mafsregel ist, sondern dass auf der oben erwähnten Conferenz ungarischer Directoren nur eine Stimme, die des Directors in Totis, für Beibehaltung des Griechischen sich erhoben hat. — Die Motive haben ferner als ausreichend gegolten, für den Betrieb des Lateinischen verschiedene Mafsnahmen zu treffen, deren Tragweite weiter unten näher gewürdigt werden soll. Zunächst wollen wir nicht zögern nunmehr die Lehrpläne der drei verbundenen Anstalten selbst mitzutheilen:

Lehrplan der Unterclassen. (I—IV.)

Gesammtziel: Genügende Bildungsgrundlage für das praktische Leben; Vorbereitung für das Obergymnasium.

Religion: 2 St. in jeder Classe. (Classenpensa sind nicht angegeben.)

Ungarisch: 3 St. in jeder Classe. In I. und II. Orthographie, Lesen, Vortrag, Satzlehre, Wortbildung. In III. Grundlehren der Stilistik, Geschäftsstil, Erzählungen und Beschreibungen. In IV. Fortsetzung der Stilistik und des Geschäftsstiles. Prosodie. Metrik.

Latein: In I. und II. je 6, in III. und IV. je 5 St. — In I. regelmäfsige Formenlehre. Mündliches und schriftliches Uebersetzen. In II. unregelmäfsige Formenlehre. Uebersetzen wie in I. In III. Casuslehre. Lectüre einer Auswahl aus Justin und Nepos. In IV. Tempus- und Moduslehre. Lectüre im 1. Sem. Cäsar; im 2. Sem. Phädrus; dazu Prosodie und Metrik.

Deutsch: In I. und II. noch nicht begonnen. In III. 3 St. Formenlehre des Substantivs, des Adjectivs und der Zahlwörter. Die schwachen Zeitwörter. Nothwendige starke Zeitwörter. In IV. 3 St. Ergänzung der Formenlehre. Wortbildung. Rection. Orthographie. Gesammtziel: Verständnis der leichteren Lectüre. Gebrauch der Sprache in Wort und Schrift.

Geographie: In I—III. je 2 Stunden; in IV. vacat. In I. vier Monate lang Hauptpunkte der mathematischen und physischen Geographie; vergleichende Beschreibung der fünf Welttheile und der Meere; Völkerkunde in

kurzer Uebersicht. Dann acht Monate hindurch Geographie Ungarns. In II. Ausführliche Beschreibung Oesterreichs drei Monate hindurch; während der folgenden neun Monate Europa. In III. die übrigen Welttheile.

Geschichte: In I. und II. vacat. In III. und IV. je 2 St. In III. nach Vorausschickung der Hauptmomente aus der Weltgeschichte vor den Zeiten der Ungarn *(ipsissima verba!)*, während der letzten acht Monate des Cursus die Geschichte Ungarns bis zum Aussterben der Arpaden. In IV. Fortsetzung und Beendigung der Geschichte der Ungarn mit steter Berücksichtigung der gleichzeitigen weltgeschichtlichen Ereignisse.

Mathematik: In I. 3 St. Arithmetik: die vier Species mit ganzen Zahlen, mit Decimal- und gewöhnlichen Brüchen. 2 St. geometrische Anschauungslehre: Punkt; Linie; Winkel; Parallele; Dreieck; Parallelogramm; Vieleck; Anwendung auf das gewöhnliche Leben und auf das geometrische Freihandzeichnen. — In II. 3 St. Arithmetik: Abkürzungen; Grundbegriffe der Correctur; abgekürzte Multiplication und Division; welsche Praktik; Proportionen; einfache und zusammengesetzte Regeldetri und deren Anwendung auf Zinsrechnung. 2 St. Geometrische Anschauungslehre: Begriff und Haupteigenschaften des Kreises; eingeschriebene und umschriebene Vielecke; Peripherie; Quadrate; Rechtecke; Parallelogramme; Dreiecke; Trapeze; regel- und unregelmäſsige Vielecke; Kreisflächen und deren Umwandlung in andere gleichgroſse Flächen. — In III. 2 St. Arithmetik; weitere Anwendung der Proportionen auf Zinsrechnung; Gesellschafts-, Allegations- und Kettenrechnung. Maſskunde. 1 St. geometr. Anschauungslehre: Lage der Linien und Ebenen zu einander. Ecken und eckige Körper. — In IV. 2 St. Arithmetik: Begriff der entgegengesetzten Gröſsen. Zusammenziehung. Die vier Operationen mit benannten Zahlen. Potenziren. Wurzelziehen (mit gewöhnlichen Zahlen), arithmetische Gleichungen des 1. und reine Gleichungen des 2. Grades. 1 St. Geometrie: Stereometrie; Arten der runden Körper, deren Flächen- und Kubikinhalt.

Physik: I. und II. vacat. In III. 3 St. Allgemeine Eigenschaften. Wärmelehre. Electricität. Magnetismus. In IV. 4 St. im 1. Semester: Fortsetzung und Beendigung der Physik (Gleichgewichts- und Bewegungslehre der Körper. Akustik. Optik. Im 2. Sem. 4 St. Chemie. (Ziel: Geübtheit in der Stöchiometrie.)

Naturgeschichte: In I. und II. je 2 St. In I. Zoologie. In II. im 1. Semester Mineralogie; im 2. Sem. Botanik.

Zeichnen: In I—IV. je 4 St. In I. geometrisches Freihandzeichnen. 1. Sem. nach an der Tafel Gezeichnetem, im 2. Sem. nach Draht- und Holzmodellen. In II. geometr. Zeichnen. 2 St. mit Zirkel und Lineal und mit Bezug auf die Geometrie; 2 St. Freihandzeichnen; Conturen des menschlichen Kopfes und seiner Theile. In III. Fortsetzung des Zeichnens menschlicher Köpfe. Schattiren nach Modellen. Arabesken. In IV. Freihandzeichnen. Gröſsere Kopfzeichnungen. Ganze menschliche Gestalten. Arabesken.

Turnen: In I—IV.

Lehrplan der Gymnasialclassen. (V—IV.)

Ziel: Vorbereitung für das eigentliche Lyceum. Erlangung der Grundlage zur classischen Bildung.

Religion: 2 St.

Ungarisch: In V. und VI. je 4 St. — In V. Wiederholung und Ergänzung der Stilistik, im Zusammenhange damit Erzählung und Beschreibung; lyrische und didaktische Dichtungsarten. In VI. Fortsetzung des Früheren. Erzählende Dichtung. Epos, Drama und Rhetorik nur im allgemeinen. Ziel: Würdigung der ästhetischen Entwickelung der ungarischen Sprache als Vorbereitung für das Studium der historischen Entwickelung der ungarischen Sprache und Literatur.

Latein: In V. und VI. je 6 St. In V. 2 St. grammatische Wiederholungen; stilistische Uebungen; 4 St. im 1. Sem. Livius, im 2. Ovidius (mit Wiederholung der Prosodie und Metrik. — In VI. 2 St. grammatische Wiederholungen und stilistische Uebungen; 4 St. Lectüre, im 1. Sem. Cicero, im 2. Sem. Virgil (mit Wiederholung der Prosodie und Metrik.) Ziel: Verständnis des Livius, Cicero, Ovidius und Virgilius; ästhetische Würdigung der lateinischen Rhetorik und Poesie; Grundlage zur regelrechten lateinischen Composition.

Deutsch: In V. und VI. je 3 St. In V. Ergänzung der Syntax; Geschäftsstil; Erzählung; Beschreibung. In VI. Fortsetzung und Einübung des Früheren. Die verschiedenen Dichtungsarten. Uebersicht des Systems der deutschen Sprache als Abschluss.

Geographie: In V. und VI. je 2 St. In V. mathematische Geographie; dann allgemeine und physische Geographie. In VI. besondere physische Geographie mit namentlicher Rücksicht auf Ungarn.

Geschichte: In V. und VI. je 3 St. In V. Alterthum mit besonderer Rücksicht auf die griechische und römische Geschichte (bis 476 n. Chr.) und Mythologie. In VI. Mittelalter und neuere Zeit in systematischem Zusammenhange bis auf die Gegenwart, soweit dieselbe schon Geschichte genannt werden kann. — Ziel: Kenntnis der Grundzüge der Weltgeschichte mit sicherem Bewusstsein der Zeit- und Raumverhältnisse, mit eindringendem Blicke in das classische Alterthum und später in die vaterländische Geschichte.

Mathematik: In V. und VI. je 4 St. — In V. 2 St. Algebra: (wissenschaftliche Begründung der mathematischen Begriffe. Die Zahlensysteme. Das Decimalsystem ausführlich. Die vier Species mit ganzen Zahlen. Theilbarkeit der Zahlen. Gemeine Brüche. Ketten- und Annäherungsbrüche. Proportionen. Gleichungen und deren Anwendung auf Regeldetri, Gesellschafts-, Allegations- und Kettenrechnung u. s. w.). 2 St. Geometrie: Planimetrie. In VI. 2 St. Algebra: Potenziren. Wurzelausziehen. Logarithmen. Gleichungen des 1. Grades mit einer und mehreren Unbekannten, des 2. Grades mit einer Unbekannten. 2 St. Geometrie: Soviel von der Trigonometrie, als zur Auflösung von Dreiecken nöthig ist.

Physik: Vacat. (!).

Naturkunde: In V. und VI. je 2 St. In V. im 1. Semester Mineralogie; im 2. Sem. Botanik. In VI. Zoologie.

Turnen: je 2 St.

Lehrplan der Lycealclassen. (VII — IX.)

Religion: je 1 St. in VII. VIII. und IX.

Ungarisch: je 3 St. in VII. Kenntnis der alten, mittleren und neuen Periode der Literatur, mit Rücksicht auf die Eigenthümlichkeiten der Sprache, wie sie sich in den älteren Sprachdenkmälern äufsern, und Erklärung der vorhandenen Kunstarten. In VIII. die neuere Periode von Bessenyei bis Vörösmarty mit specieller Erklärung der Kunstarten und der Sprachentwickelung. Ausführlichere Lectüre, besonders in sprachlicher Beziehung, aus den Werken Pázmáns, Faludis, Mikes und aus Kazinczys Briefen. In IX. möglichst weitläufige Kenntnis der Periode der allgemeinen Blüthe, von Vörösmarty bis auf unsere Tage, mit der ästhetischen Würdigung der Hauptwerke jedes bedeutenderen Schriftstellers. Zusammenhängende Lectüre und Erläuterung einiger gröfserer Kunstwerke. Ziel: Kenntnis der historischen Entwickelung der ungarischen Sprache, neben nationaler Erhebung und Bildung des Geistes und Gemüthes, Leichtigkeit und Fertigkeit in präcisem, deutlichem und künstlerisch schönem Ausdrucke des Gedankens und Gefühles in jeder Richtung, Kenntnis der bedeutenderen Producte der Nationalliteratur und deren ästhetische Würdigung nach Kunstarten.

Deutsch: je 2 St. Erweiterung der im Gymnasium gewonnenen Kenntnisse Gewandtheit und Sicherheit in Wort und Schrift, Lectüre, grammatische und ästhetische Erläuterung der vorzüglichsten Werke der neueren Literatur. (Ein bestimmter Lehrgang für die drei Classen im einzelnen ist nicht angegeben.)

Weltliteratur: in IX. 3 St. Erläuterung der bedeutendsten belletristischen Werke der Völker (von den ältesten bis zu den neuesten) an ungarischen Uebersetzungen; Charakteristik der Werke nach Inhalt und Zweck; Vaterland und Leben der Verfasser nur kurz.

Turnen: je 2 St.

II. *Gegenstände, die den einzelnen Studienrichtungen gemäfs in verschiedenem Umfange vorgetragen werden.*

A. In der philologischen Richtung:

Latein: je 5 St. in VII—IX. In VII. in der ersten Hälfte des Jahres Virgilius 2 St.; in der zweiten Hälfte Ciceros kleinere Werke 2 St. und Horaz Satyren *(sic!)* 2 St.; stilistische Uebungen 1 St. — In VIII. In der ersten Jahreshälfte 2 St. Quintilians 10. Buch, 2 St. Horaz Episteln; in der zweiten Hälfte Annalen des Tacitus und Oden des Horaz; 1 St. Stilübungen. — In IX. In der ersten Hälfte des Jahres 2 St. Tacitus Historien, 2 St. Plautus; in der zweiten Hälfte Ciceros Reden und Terenz; 1 St. Stilübungen.

Mathematik: In VII. und VIII. je 3 St. — In VII. Algebra (die algebraischen Operationen sollen ergänzt werden mit den systematischen und Polynomen *(sic!)*, die Ketten- und Näherungsbrüche sollen weitläufiger erklärt werden und die unbestimmten Gleichungen des 1. Grades sollen aufgenommen werden.) Geometrie: Ergänzung der Planimetrie. Ergänzung der Goniometrie bis dahin, dass die Auflösung der Auflösungen, die sich auf Polygone beziehen, möglich sei *(sic!)*. — In VIII. Algebra: Die arithmetischen und geometrischen Progressionen und deren Anwendung auf die Zinseszinsenrechnung, Assecuranzwesen, besonders Lebensassecuranz. Begriff und Hauptsätze der Wahrscheinlichkeitsrechnung. Systematische Uebersicht der Algebra. Geometrie: eingehende Behandlung der Stereometrie; systematische Uebersicht der Geometrie. — IX. (Vacat.)

Physik: VII. Vacat. In VIII. 3 St., in IX. 4 St. In VIII. Einleitung. Wärmelehre. Kurzer Abriss der Chemie. Mechanik. In IX. Schall. Magnetismus. Electricität. Licht.

Geschichte: In VII. und VIII. je 4, in IX. 5 St. In VII. Universalgeschichte. Alterthum und Mittelalter bis zur Entdeckung Amerikas. In VIII. Universalgeschichte: Neue Zeit, von der Entdeckung Amerikas bis auf unsere Tage. In IX. die pragmatische Geschichte Ungarns.

Philosophie: In VII—IX je 3 St. In VII. 1. Sem. empirische Psychologie: 2. Sem. formale Logik. In VIII. Angewandte Logik, umfassend die Methodologie und Metaphysik, und philosophische Encyclopädie. In IX. 1. Sem. Aesthetik. 2. Sem. Abriss der Geschichte der Philosophie.

B. In der rechtswissenschaftlichen Richtung:

Latein: In VII—IX je 3 St. In VII. Sallust und Virgil (Fortsetzung der Aeneis). In VIII. Ciceros kleinere Werke. Horazens Satyren *(sic)*. In IX. Seneca. Episteln des Horaz.

Mathematik: wie in der philolog. Richtung.

Physik: desgleichen.

Geschichte: In VII—IX die Universalgeschichte und pragmatische Geschichte Ungarns gemeinsam mit den Zöglingen der philolog. Richtung. Aufserdem in VII. 4 St. die römische Geschichte ausführlich mit steter Berücksichtigung der Staats- und Rechtsverhältnisse. In VIII. 3 St. Kirchengeschichte mit Bezug auf die entsprechenden Geschichtsereignisse und Berücksichtigung des Kirchenrechtes.

Philosophie: In VII—IX. je 5 St. In VII. 1. Quartal: empirische Psychologie. 2—4. Quartal: die ganze Logik, umfassend die Methodologie und Metaphysik. In VIII. 1. Sem. Aesthetik. 2. Sem. Ethik. Im IX. 1. Sem. Grundzüge des Vernunftrechtes. 2. Sem. Geschichte der Philosophie.

C. In der naturwissenschaftlichen Richtung:

Latein: In VII—IX. je 2 St. In VII. Florus und Ovids Fasten. In VIII. Plinius (Historia naturalis), Virgil (Georgicon). In IX. leichtere Werke Ciceros, Episteln des Horaz.

Mathematik: In VII—IX. je 4 St. In VII. **Algebra:** Operationen mit systematischen Polynomen. Die Ketten- und Näherungsbrüche sollen weitläufiger erklärt werden. Gleichungen des 2. Grades, bei deren Behandlung auch der Begriff der Function gründlich zu erklären ist. **Geometrie:** Planimetrische Ergänzungen. Ergänzung der Goniometrie und Anwendung auf die Auflösung der Aufgaben, die sich auf die Polygone beziehen. Elemente der neueren Geometrie. In VIII. **Algebra:** Combinationslehre. Elemente der Wahrscheinlichkeitsrechnung. Newtons Binomialsatz. Lehre von den Reihen mit besonderer Berücksichtigung der Zinseszinsenrechnung und der Hauptarten des Assecuranzwesens. **Geometrie:** Stereometrie. Sphärische Trigonometrie und deren Anwendung. In IX. **Algebra:** Lehre von den höheren Gleichungen. **Geometrie:** Analytische Geometrie der Ebene und des Raumes.

Physik: In VII—IX. je 3 St. In VII.: Einleitung. Mechanik. In VIII. Schall. Magnetismus. Electricität. Wärme. In IX. Licht. Astronomie. Meteorologie.

Geschichte: wie in der philologischen Richtung.
Philosophie: desgleichen.

III. *Gegenstände, die nur in gewissen Richtungen obligatorisch sind.*

A. In der philologischen Richtung:

Griechisch: In VII. 6, in VIII. und IX. je 5 St. In VII. die ganze Formenlehre. Zum Schluss Aesops Fabeln. In VIII. 1. Sem. Chrestomathie aus Xenophon. 2. Sem. Homers Odyssee. In IX. 1. Sem. Herodot und Homers Ilias. 2. Sem. Plato.
Griechische und römische Alterthumskunde: In VII. und VIII. je 2 St.

B. In der rechtswissenschaftlichen Richtung:

Griechisch: In VII. 2 St. Formenlehre mit Berücksichtigung der Terminologie.
Alterthumskunde wie in der philologischen Richtung.
Geschichte: In VII. 4 St. die römische Geschichte. In VIII. 3 St. Kirchengeschichte wie oben angegeben.
Politische Arithmetik: In IX. 3 St. Procent- und Interessenrechnung. Wechsel-Disconto. Agioberechnung. Staats- und Werthpapiere. Bankgeschäft und dessen Arten. Amortisationsrechnungen. Assecuranz und deren verschiedene Arten. Sparkassen. Kurzer Unterricht in der kaufmännischen Buchhaltung.

C. In der naturwissenschaftlichen Abtheilung:

Griechisch: wie in der rechtswissenschaftlichen Abtheilung.
Naturgeschichte: In VII—IX. je 3 St. In VII. Zoologie. In VIII. Botanik. In IX. Mineralogie in Verbindung mit Geognosie und Geologie.
Chemie: In VII. und VIII. je 3 St. In VII. anorganische Chemie. In VIII. organische Chemie und qualitative Analyse.
Zeichnen: In VII—IX. je 2 St. In VII. Ornamente nach Gipsmodellen mit Kreide und Pinsel. In VIII. Fortsetzung des Vorhergehenden. Aquarellmalerei. In IX. Fortsetzung des Vorhergehenden. Zeichnung nach Gipsmodellen und der Natur.

D. **Ganz frei sind:** Stenographie. Französisch. Englisch. Italienisch. Gesang. (Zeichnen in der philologischen und juristischen Richtung.)

Professor Császár hat den vorstehend mitgetheilten Plan in der Z. f.ö.G. 1869 S.290-316 einer eingehenden Besprechung unterzogen. Referent verzichtet darauf die Hauptgedanken dieser Beurtheilung wiederzugeben, weil er einerseits in sehr wichtigen Punkten anderer Ansicht ist, andrerseits aber mit den inneren ungarischen Verhältnissen so wenig vertraut ist, dass er prüfungslos Urtheile über Motive und Tendenzen des in Rede stehenden Lehrplanes wiederzugeben in Gefahr käme. Ob auch in diesem Lehrplane das dua-

listische Princip der ungarisch-österreichischen Monarchie eine fast unübersteigliche Scheidewand zwischen den beiden Reichshälften aufgerichtet habe; ob der Plan ein Werk der Reaction sei, die im Jahre 1861 mit einem Schlage das ungarische Gymnasialwesen auf eine niedrigere Stufe der Entwickelung versetzte, als es vor 1848 gestanden; ob selbst in äufseren Formen geflissentlich der Charakter der Thunschen Organisation abgestreift sei; das alles bleibe dahingestellt. Selbst die Frage, wie weit innerlich mit der Thunschen Organisation gebrochen sei, obwohl sie sich auf Grund der vorliegenden Schrift- und Actenstücke auch von einem den Verhältnissen Fernstehenden genügend beantworten lässt, bleibe unerörtert. Sie ist eigentlich müfsig. Die neue Organisation hat mit jener nichts zu schaffen und will nichts mit ihr zu schaffen haben; sie will eine neue sein und ist es jener gegenüber. Was thun eine Anzahl gleicher Unterrichtsfächer, was eine Anzahl gleicher Stufen, wo der Geist, der das Ganze dictirt hat und durchweht, ein grundverschiedener ist und wo die Ziele, die erstrebt werden, auf entgegengesetzter Seite gesucht werden. Geht nicht auch der verirrte Wandrer anfangs den richtigen Weg? verfolgt er nicht auch Strafsen? wähnt er nicht auf diesen dem richtigen Ziele zuzueilen?

Ref. hält es aber nicht für unzweckmäfsig, den Lehrplan zunächst in Parallele zu setzen mit der im J. 1862 in Russland versuchten Organisation und dann zu einigen weiteren Bemerkungen fortzuschreiten. Es liegt nahe genug einen vergleichenden Blick auf jenes russische Experiment zu werfen. In Ungarn 4 Unterclassen und 5 Oberclassen mit je einem Jahrgange, in Russland 4 Unterclassen und 4 Oberclassen mit jährigem Cursus; in Russland philologische und reale Zweige des Gymnasiums, in Ungarn philologische, reale (naturwissenschaftliche und juristische) Abtheilungen; hier wie dort als gemeinschaftliche Lehrgegenstände: Religion, Landessprache, Geschichte, Mathematik und Naturkunde; hier wie dort in der philologischen Abzweigung Unterricht im Griechischen und ein erweiterter Cursus im Lateinischen, in der naturwissenschaftlichen ein erweiterter Cursus der Naturkunde und Mathematik. Nicht mindere Uebereinstimmung zeigen die Motive, welche hier wie dort den Ausschluss des Griechischen von den allgemeinen Lehrgegenständen herbeigeführt haben. Das russische Gelehrten-Comité, welches jenen Entwurf vom J. 1862 bearbeitete, hielt 1) für die erfolgreiche logische Entwickelung der Zöglinge durch Sprachstudien die Muttersprache, eine alte und eine neuere für ausreichend (vgl. Ungarisch, Latein und Deutsch); 2) weil auch andere Wissen-

schaften, besonders Religion, Geschichte, Mathematik und Naturkunde gebührenden Platz fordern (vgl. ungar. Motiv a.); 3) weil der Zweck der allgemeinen Bildung auch ohne das Griechische erreicht werden könne (vgl. ung. Mot. f.); 4) weil auch die Erwerbung einer sogenannten gelehrten Bildung ohne Kenntnis des Griechischen, aber mit einer hinreichenden Bekanntschaft mit dem Lateinischen und einer der neueren Sprachen, (d. h. des Französischen; in Ungarn des Deutschen) nach Ansicht des Gelehrten-Comités möglich sei; 5) es sei keine Möglichkeit, die griechische Sprache, welche mehr oder weniger nur eine den Philologen unentbehrliche Specialität sei, ohne Nachtheil für die übrigen Gegenstände in den Cursus der Gymnasien aufzunehmen (vgl. ungar. Mot. b. und c.).

Der Hinweis auf die wesentliche Uebereinstimmung der beiden Organisationsentwürfe hat nicht entfernt die Absicht, die originale Schöpferkraft der Verfasser des ungarischen Entwurfes in Zweifel zu ziehen, sondern er soll nur die eben Genannten an die Erfahrungen erinnern, welche man bei einer anderen Nation gemacht hat. Nach Verlauf von noch nicht sechs Jahren hat man in Russland den Gymnasien das Griechische allgemein als obligatorischen Gegenstand zurückgegeben und mit dem System der Bifurcation gebrochen; und überzeugt von der Nothwendigkeit der Hebung des Unterrichtes in den alten Sprachen lässt in diesem Augenblicke die russische Regierung durch officiell Beauftragte hervorragende Gymnasien Preufsens besuchen. — Das russische Gelehrten-Comité hatte sich für die Beseitigung des Griechischen auf das Beispiel der Schweiz berufen. Dort ist jetzt das Griechische seit Jahr und Tag (Ref. weifs nicht, ob es jemals ganz beseitigt war) mit meistens 6 oder 7 wöchentlichen Unterrichtsstunden bedacht. Es berief sich auf die für den formalen Unterricht unübertrefflichen Eigenschaften des Lateinischen; aber man hat sich mehr und mehr überzeugt, dass die sogenannte rein formale Bildung ein Phantom war, welches ohne einen entsprechenden Inhalt nicht zu erfassen war. Es berief sich jenes Comité nicht auf die französischen Lycées, und doch hätte es diese aus Dankbarkeit nennen sollen, da sie das Vorbild der Bifurcation gegeben hatten. In den Jahren 1852—1858 waren diese so eingerichtet, dass auf eine dreiclassige *division élémentaire* von drei Jahrescursen, deren zweiter das Latein eröffnete, eine gleichgegliederte *division de grammaire* folgte, deren erste Classe das Griechische anfing; eine *division supérieure* ebenfalls mit Jahrescursen in drei Classen krönte das Ganze. In dieser *division supérieure* trat eine Bifurcation ein; die philologische Richtung

trieb die Sprachstudien wie in der *division de grammaire* weiter, die naturwissenschaftliche Richtung dagegen in ausgedehnterer Weise Mathematik und Naturwissenschaften neben beschränktem Latein und mit Beseitigung des Griechischen. Natürlich legten die Zöglinge, welche diesen Weg wählten, als Maturitätsprüfung nur die Prüfung *ès sciences* ab, die Prüfung *ès lettres* mit dem lateinischen Aufsatz und dem Griechischen den Philologen als „Specialität" überlassend. Die Einrichtung schien brillant, die Theorie sonnenklar, der Erfolg unausbleiblich. — Nun, er blieb nicht aus, aber er war dem erwarteten entgegengesetzt. Nach Verlauf von 6 Jahren (gerade wie in Russland) wurde auf die dringenden Vorstellungen der medizinischen Professoren von Paris und Montpellier und dem entsprechenden Bericht von Rouland an den Kaiser 1858 den Medizinern die Prüfung *ès lettres* vor der Prüfung *ès sciences* auferlegt. Das *Système de bifurcation* war beseitigt. Es steht zu erwarten, dass das ungarische System der Trifurcation, in dem Mafse, als es ein Drittel Stoff zu Uebelständen mehr in sich trägt, noch schneller unhaltbar wird. — Doch Ref. will nicht ungerecht sein. Frankreich, die Schweiz und Russland haben vielleicht unter ungünstigeren Bedingungen jene Organisation versucht als Ungarn. Was einmal geschehen ist, muss deswegen nicht überall geschehen. Betrachten wir daher die ungarische Trifurcation an und für sich.

Fünfzehn- oder sechszehnjährige Knaben werden mit klarer Einsicht ihren künftigen Beruf wählen und sich entscheiden, ob sie Philologen, Juristen, Mediziner, Naturforscher oder Techniker werden wollen. In die Angemessenheit der Berufswahl scheint man keinen Zweifel zu setzen. Wenigstens macht man es den jungen Leuten so gut wie unmöglich, auf der Universität den einmal gewählten Beruf mit einem anderen zu vertauschen. Wie soll ein Zögling der naturwissenschaftlichen Abtheilung zu philologischen oder rechtswissenschaftlichen Studien übergehen, ohne dass er in das Lyceum zurückkehrt und dort Latein und Griechisch, Philosophie, Alterthümer, Geschichte und politische Arithmetik nachholt, das ganze Pensum dreier Jahre. Privatunterricht, wenn der Betreffende ihn bezahlen könnte, was bei der Menge der Objecte in den meisten Fällen fraglich sein dürfte, würde ihm doch den Besuch der akademischen Vorlesungen nicht ermöglichen, denn die Rechtslehrer können ja fortan auf der Basis ganz anderer Vorkenntnisse ihrer Hörer lesen; ihre Hörer bringen Psychologie, Logik, Ethik und Vernunftrecht, bringen eingehende Kenntnis der römischen Staats- und Rechtsverhältnisse, bringen Kenntnis der Kirchen-

geschichte mit Bezug auf Kirchenrecht, bringen politische Arithmetik mit. (Beiläufig, wer wird an der Schule in diesen Fächern unterrichten? Werden Schulamtscandidaten künftig eine juristische Facultas erwerben müssen?) Gleiches gilt von den anderen Facultäten; alle erhalten ihre Zöglinge mit erheblichen Fachkenntnissen versehen. Wer umsatteln will, weil ihn reifere Selbsterkenntnis treibt, wer umsatteln muss, weil ihn bittere Noth dazu zwingt, wird also fortan in Ungarn übel daran sein. Ob anderer Länder Universitäten ihm es leichter machen können, ihm, der seine allgemeine Vorbildung mit der sechsten Classe der neunclassigen Anstalt, d. h. mit dem Standpunkt eines Untersecundaners abgeschlossen hat? Wenn der Herr Minister Baron v. Eötvös gemeint hat, die bisher nur durch grofse Zeitopfer von Seiten der Zöglinge gut zu machenden zahlreichen Misgriffe beim Betreten des gymnasialen oder realen Weges im 10. Lebensjahre dadurch zu verhüten, dass die Scheidung der Wege vier Jahre später angesetzt ist, so ist die versuchte Heilung des Uebels zu einer starken Verschlimmerung geworden.

Und nun weiter. Dieses System der Trifurcation soll die Hochschulen fördern, indem es ihnen gehörig vorbereitete Zöglinge zuführt. Thatsächlich stellt sich die Sache anders. Die Zöglinge bringen, wie eben erwähnt, den allgemeinen Bildungsgrad eines Untersecundaners mit. Auf dieser Grundlage werden alle Vorlesungen, welche von Studenten verschiedener Facultäten besucht werden, beispielsweise die über Geschichte gehalten werden müssen. Und die ganz eigentlichen Specialcollegia? Wird ihnen aus der fachmäfsigen Vorbildung besonderer Segen erwachsen? Jeder, wer das Wesen menschlicher Erkenntnis einigermafsen erwogen und von dem Unterschied akademischer Studien von schulmäfsigem Lernen, allgemein menschenwürdiger Bildung von streng methodischer wissenschaftlicher Arbeit, einen halbwegs deutlichen Begriff hat, wird es auf das entschiedenste verneinen. Für andere fallen vielleicht Aussprüche von Autoritäten gerade der realen Wissenschaften mehr ins Gewicht. Professor Wisclicenus in Zürich, ein Mediziner, schrieb an G. Uhlig in Aarau: „Senden Sie uns junge Leute, die eine tüchtige humane Bildung bekommen haben und mit gründlichen mathematischen und ordentlichen physikalischen Kenntnissen ausgerüstet sind, Leute, welche im Verstehen und Denken geübt wurden. Sie sind uns weit lieber als mit Detailmaterial angefüllte, in den verschiedensten Wissenszweigen abgerichtete und durch die dafür nöthige Einpaukerei gar oft geistig schwerfällig gewordene, halb gelähmte Jünglinge, denen meist das lebendige Interesse für

die eigentliche Wissenschaft abgeht und welche deshalb in der ihnen an der Universität zugemessenen Zeit mit dem zu bewältigenden Materiale nicht fertig werden können." Prof. Bolley in Zürich, eine Autorität in der Chemie, sagt (vgl. Verhandl. des Vereins schweizer. Gymnasiallehrer 3. u. 4. Oct. 1868. Aarau 1869 S. 11 f.): Ich kann aus meiner Erfahrung nur sagen, dass ich unter meinen zahlreichen Schülern eine nicht ganz kleine Reihe solcher hatte, die von Gymnasien kamen und ohne chemischen Unterricht vorher genossen zu haben, am Polytechnikum bei mir hörten, und dass ich sie fast ausnahmslos behenderen Geistes sich in meine Vorträge einarbeitend fand, als die Mehrzahl der früheren Realschüler, Gewerbschüler, Industrieschüler. Auch höre ich von akademischen Docenten der Chemie ganz allgemein, dass sie mit den Candidaten, die ohne Chemie vorher getrieben zu haben, ihre Vorträge und Laboratorien besuchten, stets gute Resultate erzielten, wenn dieselben nur nicht gerade unfleifsig waren." Und Rouland schrieb auf Grund der oben erwähnten Erfahrungen, die man mit der fachmäfsigen Bifurcations-Vorbildung gemacht hatte, in seinem Rapport d. d. 23. Aug. 1865 an den Kaiser Napoleon: *Le médecin doit être avant tout préparé à l'apprentissage scientifique pour une instruction littéraire complète. En négligeant les humanités il néglige un élément indispensable pour lui.*

Lassen wir die Universität. Selbst wenn die Ziele der Anstalt an sich geprüft werden, zeigt sich deutlich, wie vielfach sie trotz der Trifurcation hinter dem zurückbleiben, was gewöhnliche Gymnasien leisten. Im Lateinischen hört der grammatische Unterricht mit der IV. (Untertertia) auf; von da an sind von den sechs wöchentlichen Unterrichtsstunden zwei nur auf grammatische Wiederholungen und stilistische Uebungen, vier auf Lectüre berechnet; im Lyceum von fünf Stunden die Woche vier auf Lectüre und eine auf Stilübungen. Diese statistischen Thatsachen sind für den Kundigen sprechend genug, um eine weitere Erörterung als unnöthig zu unterlassen. Bemerkt sei nur noch, dass die Gesammtzahl der wöchentlichen lateinischen Unterrichtsstunden noch um 2 geringer ist als die der preufsischen Realschulen erster Ordnung. Die Namen der zur Lectüre angesetzten Autoren Cicero, Tacitus, Horaz, Plautus und Terenz werden nicht zu täuschen vermögen. — Im Griechischen kommt man nicht bis zur Lectüre des Sophokles, für Prosa nicht zu der des Demosthenes oder Isocrates. Aber es ist doch Homer, Herodot und Plato angesetzt. Das ist nicht blofs Etwas, sondern immerhin schon etwas Nennenswerthes. Gewiss. Aber darf man denn, ehe nicht eine Jugend mit unerhörter Begabung und

eine Methode von wunderbarer Wirkung nachgewiesen ist, solche Ziele überhaupt nennen, wenn auf keiner anderen Grundlage weiter gebaut wird als auf der eines einjährigen grammatischen Cursus von sechs wöchentlichen Stunden? Wenn dem einmal festgesetzten Lehrplane zu Liebe wirklich die Lectüre diesem Cursus folgt, es ist nicht abzusehen, mit welchen Enttäuschungen oder mit welchen Selbsttäuschungen dies nur geschehen kann. Mit Präparationen à la Freund wird vielleicht übersetzt, aber nicht gelesen werden können. — Geographie und Geschichte bleiben erheblich zurück. Nur Mathematik und Physik machen eine Ausnahme. Schon äufserlich markirt sich durch gröfseren Umfang der für diese Fächer angedeutete Lehrgang ebenso wie er sich durch seinen Inhalt empfiehlt; aber das Gute an ihm ist nicht neu (es ist von der Thunschen Organisation als werthvoller Bestandtheil hinübergenommen), und das Neue ist nicht gut (z. B. Lebensassecuranzrechnungen und Assecuranzwesen überhaupt). Doch geht das Erstrebte selbst in der naturwissenschaftlichen Abtheilung höchstens mit der sphärischen Trigonometrie über die Leistungen guter norddeutscher Gymnasien hinaus; höhere Gleichungen und analytische Geometrie erreichen auch diese thatsächlich vielfach, wenn auch diese Ziele in den Lehrplänen nicht angegeben werden.

Aber dafür haben die Lycealclassen alle wöchentlich drei bis fünf Stunden Philosophie und zwar Psychologie, formale und angewandte Logik, philosophische Encyclopädie, Aesthetik, Geschichte der Philosophie (auch die *Classe de Philosophie* der französischen Lyceen hat Psychologie, Logik, Metaphysik und Ethik) und in der rechtswissenschaftlichen Abtheilung noch dazu Ethik und Vernunftrecht. — Welche Fülle von Gegenständen, die fast nur vorgetragen werden können, also passive Zuhörer fordern und kein gemeinschaftliches Arbeiten des Lehrers und Schülers gestatten! Welche trostlose Aussicht auf Verdumpfung der jugendlichen Gemüther durch das Aufspeichern unverstandener Lehren. Wohl setzt Referent voraus, dass nicht die Wissenschaften selbst, mit deren Namen oben die philosophischen Unterrichtsgegenstände bezeichnet sind, in *extenso* vorgetragen werden sollen, aber selbst nur die wichtigsten Grundsätze Knaben vortragen zu wollen ist ein Unding. An welche früher erworbenen Kenntnisse wird bei diesen Schülern angeknüpft, die in der juristischen und naturwissenschaftlichen Abtheilung nie Plato, nie eine philosophische Schrift Ciceros lasen? Wo liegt bei sechszehnjährigen Knaben die Reife der Anschauung und des Urtheils, wo die politische Erfahrung, wo das Wissen, über

das philosophirt wird? Wie wird es möglich sein vor unentwickelten Geistern, die noch vielfach ungeordnet denken, die Verhältnisse, in denen die Gedanken unter sich stehen, auseinanderzusetzen? Ferner liegen denn die bezeichneten Gebiete aufserhalb des noch brennenden Streites der Systeme? Welches Können der Schüler wird durch die Unterweisung in der Philosophie gesteigert werden?

Nicht minder drückend wird der Ballast todten Gedächtniskrames sein in den Specialfächern der naturwissenschaftlichen Richtung. Dort lernt man in der VII. (1.) Classe in wöchentlich zwei Stunden die ganze griechische Formenlehre um der Terminologie willen. Das ist elende Schnurrpfeiferei und eitel Blendwerk! Von einem wirklichen Unterrichte in der Formenlehre, auf die man anderwärts drei Jahre bei sechswöchentlichen Unterrichtsstunden verwendet, kann nicht entfernt die Rede sein. Man wird die Formenlehre durchhetzen, die Schüler werden lesen, aber nur zum Theil geläufig schreiben lernen; ein Einprägen der Formen wird man dem gütigen Zufall überlassen und dann zur Terminologie der Medizin und der Naturwissenschaften übergehen. (Vielleicht legt man ein Fremdwörterbuch zu Grunde!) Als ob mit dem Namen etwas gewonnen wäre und als ob z. B. in der Chemie der sachliche Begriff der etymologischen Geltung des Wortes entspräche. So eingeweiht werden die Schüler dann Chemie, Astronomie und Meteorologie erlernen und stöchiometrische Aufgaben lösen.

Fast ein gleiches Unding sind die zweistündigen Curse in griechischen und römischen Alterthümern, welche in der VII. und VIII. Classe stattfinden sollen und zwar in lateinischer Sprache, wie der ursprüngliche Organisationsentwurf vom J. 1867 eigentlich schon für die V. und VI. Classe (Obertertia und Untersecunda) angeordnet hatte. Diese Curse sind für die künftigen Philologen und Juristen gleichmäfsig bestimmt. Wie lebendig wird die Auffassung bei letzteren sein, deren lateinische Studien an der Hand von zwei armseligen Stunden Lectüre ihr Leben fristen! Wie fruchtbar wird der Unterricht selbst sein, wenn das zu memorirende Compendium der 1868 *in usum Vtae classis gymnasiorum* publicirten *mythologiae veterum Romanorum epitome (Agriae. Typis Lycei Archiepiscopalis)* auch nur entfernt ebenbürtig sein wird! Dort steht, wie Prof. Császár a. a. O. S. 277 mittheilt, unter anderem S. 3: *Deorum omnium vetustissimus — Daemogorgon, qui principium origine carens et prima substantiarum origo fuit creditus et cultus.... Fingitur in forma pallidi et informi senecionis, qui in imis*

terrae domicilium nactus comites Chaos et Aeternitatem habet; und S. 8: *statua ejus (Minervae), pallium dicta, in templo Vestae cautissime custodiebatur, nam, ut creditum est, salus imperii Romani tota quanta conservationi eius adhaerescebat.*

Die Staatsalterthümer stehen mit der Geschichte in engster Verbindung. Verweilen wir einige Augenblicke bei diesem Gebiete. Der geschichtliche Unterricht beginnt in der III. Vier Monate mit 2 wöchentlichen Stunden genügen, um die selbst geographisch noch nicht orientirten Schüler mit den „Hauptmomenten der Weltgeschichte **vor den Zeiten der Ungarn**" vertraut zu machen und für das Verständnis der Geschichte Ungarns bis zum Aussterben der Arpaden vorzubereiten. Namentlich lichtvoll werden die Kämpfe mit deutschen Fürsten, die griechischen Wirren (unter Manuel) und die Tatareninvasionen behandelt werden können. In IV. folgt dann Fortsetzung und Beendigung der ungarischen Geschichte mit steter Berücksichtigung der gleichzeitigen weltgeschichtlichen Ereignisse, vielleicht um so klarer in den beständigen Kämpfen mit Böhmen, Oesterreichern, Polen und Türken, als die Schüler dieser Classe keinen geographischen Unterricht haben und nur in der II. Classe ganz im allgemeinen in Europa orientirt sind. — Die nun folgenden gymnasialen Classen können natürlich, da sie ganz eigentlich zur Pflege der Humaniora bestimmt sind und deshalb eine Stunde Ungarisch mehr und ebenso viel Stunden Latein wie die beiden niedrigsten Unterclassen haben, einen Cursus der alten Geschichte nicht von der Hand weisen. Die V. Classe (Obertertia) hat dreistündig 'Alterthum mit besonderer Rücksicht auf die griechische und römische Geschichte und Mythologie.' Es ist das einzige Mal in dem neunjährigen Lehrgange, dass der Geschichte des Alterthums mit ihren ewigen Lehren und einfach grofsen Verhältnissen ein selbständiger Cursus eingeräumt wird. In den Lycealclassen hören nur die künftigen Juristen vierstündig ausführlich römische Geschichte, griechische kein Schüler. Man müsste denn etwa den in der VII. Classe für alle bestimmten vierstündigen Cursus in Universalgeschichte, welcher Alterthum und Mittelalter bis zur Entdeckung Amerikas behandelt, als Ersatz gelten lassen wollen. Dieser selbige Cursus ist übrigens im höchsten Grade befremdlich. Die Schüler, die in der V. Classe Geschichte des Alterthums dreistündig und in VI. Mittelalter und neuere Zeit mit ebensoviel Stunden die Woche gehört haben, sollen nun in der VII. Classe dasselbe Pensum (Alterthum und Mittelalter) in einem vierstündigen Cursus hören! Die VIII. Classe hat ebenfalls vierstündig Universalgeschichte der

neuen Zeit bis auf unsere Tage, die IX. pragmatische Geschichte Ungarns mit fünf Stunden die Woche. Referent hebt nur folgende Puncte hervor. An dem Cursus der VII. Classe, welcher Alterthum und Mittelalter umfasst, nehmen auch die Zöglinge der rechtswissenschaftlichen Abtheilung Theil, die zu derselben Zeit in 4 Stunden wöchentlich eine gründliche Einführung in die römische Geschichte genieſsen sollen. (Für den künftigen Philologen scheint man eine solche Kenntnis für überflüssig erachtet zu haben.) Die Combination wird anfangs zu ertragen sein, aber je weiter der Cursus vorrückt, um so bedenklicher wird sie. Der Orient ist abgethan, Griechenlands Freiheit vor dem Macedonier hingesunken, der universalhistorische Blick senkt sich auf Rom, die römische Geschichte wird begonnen. Es ist die Mitte des Schuljahres. Die Juristen sind in ihrem Specialcursus bis zur *Lex Calpurnia* gelangt. Und nun müssen sie einige Wochen denselben Gegenstand in flüchtigen Umrissen vorgetragen anhören, mit dem sie eben von demselben Lehrer in gründlicher Darstellung vertraut gemacht sind, und müssen dann sogar einen Zeitraum in der combinirten Stunde oberflächlich, in der Specialstunde eingehend kennen lernen. Der Lehrer aber ist genöthigt entweder den Juristen zu Liebe in der combinirten Stunde, um sie nicht mit bekannten Dingen zu langweilen, seine universalgeschichtliche Darstellung einen etwas höheren Gang nehmen zu lassen und so für die anderen Schüler unverständlich zu bleiben, oder er muss den Philologen und Naturwissenschaften Rechnung tragen und die Juristen als abwesend betrachten! Eins ist so schlimm, eins so unpädagogisch wie das andere. Man mache sich darüber keine Illusionen, als ob die Praxis diese allerdings misliche Seite der Combination viel weniger schroff hervortreten lassen werde. Im Gegentheil, die Praxis wird sie schroffer zeigen. Es ist anzunehmen, dass die Zahl der künftigen Juristen an den ungarischen Gymnasien eine groſse sein wird, denn die bedeutende Rücksicht, welche bei der neuen Organisation gerade auf Heranbildung tüchtiger Studenten der Rechtswissenschaft genommen ist und sich in so vielen besonderen Veranstaltungen des Lehrplanes ausspricht, berechtigt zu dem Schluss, dass das Königl. ungar. Ministerium die Studenten der bezeichneten Facultät in besondere Affection nehmen werde. Selbstverständlich wird eine solche Begünstigung einen verstärkten Strom sich diesen Studien zuwenden lassen. Auf keinen Fall ist Anlass zur Annahme, dass die Zahl der künftigen Juristen geringer sein werde, als in dem übrigen Oesterreich. Im vorigen Jahre waren aber von 161 Abiturienten in Niederösterreich

81 Juristen, in Böhmen von 399 130, in Galizien und Krakau von 315 122, in Kroatien und Slawonien von 49 19, in der Bukowina von 59 20. (Vgl. die statist. Beilage zur Z. f. ö. G. 1868 Heft XII.). Ein Drittel der Classe soll zeitweise brach liegen?! Oder einem vorgerückteren Drittel zu Liebe sollen zwei Drittel Unverständliches hören?! Eine solche Veranstaltung ist unerträglich. Sie wäre auch unbegreiflich, wenn es nicht ersichtlich wäre, dass man sie getroffen hätte einzig und allein der Nothwendigkeit nachgebend; denn es war unumgänglich nothwendig, der obersten Classe ungarischer Lyceen einen Cursus der pragmatischen Geschichte Ungarns mit fünf Stunden die Woche zu geben. Bestimmt doch der ursprüngliche Organisationsentwurf für die österreichischen Gymnasien vom J. 1849 § 40 für die höchste Classe des Obergymnasiums Geschichte des österreichischen Staates mit Berücksichtigung der Geschichte seiner Theile, besonders des speciellen Vaterlandes. Also *mutanda mutata!* Warum soll eine mit fünf Stunden vertretene ganz specielle Geschichte Ungarns mit getreuer Wiedergabe der Familien- und Hofintriguen nach dem grofsen Werke von Horváth nicht ebenso viel allgemein Bildendes und ebenso viel durch das Medium des Vaterlandsgefühles Erwärmendes haben, wie die Geschichte des Kaiserstaates, der seit sechs Jahrhunderten und drüber bei allen weltgeschichtlichen Ereignissen in Europa betheiligt gewesen ist?

Ein zweiter Punkt, den ich als einen empfindlichen Mangel hervorheben muss, ist die geringe Unterstützung, welche der historische Unterricht durch die Lectüre alter Autoren zu erwarten hat. Geschichtlicher Unterricht und Classikerlectüre tragen und fördern sich gegenseitig; jener liefert den Rahmen, die Umrisse und das richtige Licht, diese die Füllung, die Farben und Töne. An dem ungarischen Gymnasium und Lyceum aber ist in III. in 3 Stunden Lectüre aus Justinus und Nepos, in IV. ein Semester Cäsar, in V. ein Semester Livius (in VI. und VII. je ein Semester Cicero), in VIII. eine Chrestomathie aus Xenophon und ein Semester Tacitus Annalen mit wöchentlich zwei Stunden, in IX. desgleichen etwas Herodot, Tacitus Historien. Und das ist die Lectüre der Philologen! Die Juristen lesen dafür in VII. einstündig Sallust (in VIII. einstündig Cicero, in IX. einstündig Seneca), die Naturwissenschaftler in VII. einstündig Florus (in VIII. einstündig Plinius Historia Naturalis, in IX. einstündig Cicero). Diese dürftige Lectüre wird bei den zu erwartenden sehr unsicheren und sehr mangelhaften Sprachkenntnissen wohl völlig stehen bleiben müssen bei Ueberwindung der sprachlichen Schwierigkeiten und nicht leicht gestatten

über die Betrachtung (oder um mit den Worten des Lehrplanes zu reden über die „ästhetische Würdigung") der Form auch zu dem Inhalte fortzuschreiten. Ach! der Philolog, der Tacitus in zwei Semestern zu kosten bekommt, er kennt nicht die römische Geschichte, und der Jurist, der in dieser gründlich unterwiesen wird, er lernt nicht den Tacitus kennen!

Es fällt dem Referenten schwer den Gegenstand zu verlassen, um so schwerer, als das oben Gesagte ihn an einen wichtigen Wendepunkt seiner eigenen Entwickelung gemahnt. Grofs geworden auf historischem Boden der Provinz Sachsen unter steinernen Zeugen einer reichen Vergangenheit hatte er sich mit dem Eifer und der Kurzsichtigkeit der Jugend in sächsische Specialgeschichte vertieft, lebte in Chroniken, registrirte Urkunden, zeichnete Kirchen, Schlösser, Inschriften, Münzen und Siegel, kannte nichts wichtigeres auf dem Gebiete der Geschichte als die Ludolfe, Bernharde, Albrechte und Friedriche; bis ihm das warnende Wort eines treuen Lehrers mit einem Male die Binde von den Augen riss und dem Erstaunten zeigte, welche Fülle wahrhaft bildenden Stoffes der Weltgeschichte noch ganz ungekannt vor ihm liege. Er segnet noch heute das Andenken jenes Mannes, der längst im Grabe vermodert ist; seines Fehlgriffes in der Wahl von Privatstudien schämt er sich nicht, denn der Altersstufe fehlte die Gabe selbständiger Erkenntnis. Aber dürfen Männer an mafsgebender Stelle ungetadelt handeln wie unbesonnene Jünglinge? Dürfen sie den Eifer und die geistige Kraft der lernenden Jugend eines grofsen Landes misbrauchen, indem sie dieselbe an Gegenständen zweiten und dritten Ranges abstumpfen? Wohl zweifelt Ref. nicht daran, dass die eben angedeutete Scala der Abschätzung der verschiedenen geschichtlichen Gebiete in Ungarn auf entschiedenen Widerspruch stofsen wird. Aber das nationale Urtheil über den Werth der vaterländischen Geschichte ist wohl nirgends ein unbefangenes gewesen; es wird auch für Ungarn als solches gelten müssen. Der entferntere Standpunkt des Auslandes führt zu richtigerer Schätzung wie der politischen Actionen der unmittelbaren Gegenwart, so auch der geschichtlichen Vergangenheit.

Ref. verzichtet auch auf die Besprechung des für die dritte Lycealclasse (= Oberprima) angesetzten Cursus in Weltliteratur, der in wöchentlich drei Stunden bestimmt ist für die Erläuterung der bedeutendsten belletristischen Werke der Völker (von den ältesten bis zu den neuesten) und Charakteristik der Werke nach Inhalt und Zweck. Er verzichtet ferner auf eine Kritik des

für das Deutsche festgesetzten Lehrganges und der demselben gesteckten Ziele; es genügt ihm an die Rede zu erinnern, in welcher am 1. August dieses Jahres beim Jubiläum der Hermannstädter Rechtsakademie ein Ungar, Bekessi, in magyarischer Sprache sich äufserte, wie folgt: „Die sicherste Bürgschaft für die Gröfse einer Nation ist Bildung, die unerlässliche Grundlage für die Bildung die Wissenschaft. Wir sehen den Unterrichtsminister Baron Eötvös diesen Grundsatz in jeder seiner akademischen Reden entwickeln. Nun aber ist dermalen die deutsche Sprache die verlässlichste Vermittlerin zur Aneignung der Wissenschaft..... Besitzen wir im Lande selbst ein Institut, durch dessen deutsche Unterrichtssprache der Weg zu wissenschaftlicher Vervollkommnung geebnet und erleichtert wird, so ist das selbst in ungarisch-nationalem Interesse ein Gewinn, denn wir brauchen unsere Söhne nicht erst um jeden Preis nach Deutschland zu schicken. Ich habe seit Jahren aus unmittelbarer Nähe, unbefangenen Auges und mit gespanntester Aufmerksamkeit das Wirken der Hermannstädter Rechtsakademie beobachtet und die tiefwurzelnde Ueberzeugung gewonnen, dass diese Anstalt gerade wegen ihrer deutschen Unterrichtssprache eine der gröfsten Wohlthaten für das Land sei." — Ref. beklagt den Redner im voraus, weil er nicht absieht, wie ihm der Schmerz erspart werden könne, die deutschen Vorlesungen von den Zöglingen der neuen ungarischen Lyceen nicht mehr verstanden zu sehen.

Selbst für die Fertigkeiten, um damit zu schliefsen, treten in dem Lehrplane Misgriffe derselben verhängnisvollen Art, wie sie für die Sprachen und Wissenschaften aufgezeigt sind, zu Tage, Misgriffe, entstanden aus dem Streben, völlig verschiedene Wege der Ausbildung zu gleicher Zeit zu verfolgen und hervorgerufen durch das Verkennen des Wesens allgemeiner Schulbildung. In allen Classen soll geturnt werden der harmonischen Ausbildung wegen und weil nur in gesundem Leibe gesunder Sinn wohne — aber es wird geturnt werden mit besonderer Berücksichtigung der militärischen Exercitien. Es soll gezeichnet werden obligatorisch in allen vier Unterclassen und facultativ in den Lycealclassen, aber das Gute der Einrichtung an sich verdirbt durch die Forderung des Lehrplanes. Denn dieser weist in seinen Objecten und Forderungen nicht auf ein Zeichnen hin, das getrieben würde um seiner allgemein bildenden Kraft willen, um das Auge in der richtigen Auffassung räumlicher Verhältnisse und deren bildlicher Darstellung zu üben, sondern auf ein einseitiges Fachzweck-Zeichnen, wie es ein beliebiger Lehrplan irgend einer In-

dustrie- oder Fachschule vorschreibt, — in drei Unterclassen hintereinander menschliche Köpfe und Gestalten!

Ref. ist zu Ende. Nicht alles, was er zu sagen hätte, hat er gesagt. Aber es war auch nicht seine Absicht und sein Ziel, die Einzelnheiten des Organisations-Entwurfes und des Lehrplanes zu besprechen; sondern es war sein Wunsch, Bedenken allgemeinerer Art und ernste Besorgnisse, welche sich ihm aufgedrängt haben, offen zu äufsern. Der Gegenstand, um den es sich handelt, ist kein geringerer als das Wohl und Wehe einer ganzen Schulgeneration eines grofsen Landes. Da darf die Ueberzeugung nicht schweigen, da darf selbst ihr härtestes Wort nicht übel gedeutet werden. Und rechnet Ueberzeugung nicht gern auf eine gute Stätte für ihre Worte? Dass Ungarns leitende Behörden, in deren patriotischen Eifer und wohlgemeinten Willen kein Zweifel gesetzt wird, die oben ausgesprochenen Bedenken und Besorgnisse nicht ungehört verhallen lassen, nicht ungeprüft verwerfen mögen, das ist der aufrichtige Wunsch des Referenten. Seine Worte seien ein *Videant consules!*

Berlin. Hermann Genthe.

ZWEITE ABTHEILUNG.

LITERARISCHE BERICHTE.

Lexicon Sophocleum comp. Fridericus Ellendt. Editio altera. Cur. Hermannus Genthe. Berol. Borntræger. (Prosp.)

Lexicon Sophocleum comp. Guilelmus Dindorfius. Lips. Teubner. (Prosp.)

Wenn man bisher bei eingehenderer Beschäftigung mit den griechischen Tragikern ein den heutigen Anforderungen entsprechendes Speciallexikon auf's empfindlichste vermisste, so eröffnet sich uns jetzt von zwei Seiten her die erfreuliche Aussicht, dass jenem Bedürfnisse abgeholfen werde: Hermann Genthe hat Ellendts Lexicon Sophocleum einer vollständigen Umarbeitung unterworfen; gleichzeitig aber beginnt Wilhelm Dindorf die Herausgabe des längst mit Spannung erwarteten Tragiker-Thesaurus mit einer Bearbeitung des Sophokles. Von beiden Werken liegen zwar bis jetzt nur Prospecte[1]) mit zwei, resp. drei Seiten Probetext vor (bei Genthe von ἄ bis ἄγευστος, bei Dindorf von ἄ bis ἀγχοῦ), Proben die ein entschiedenes Urtheil über den Charakter des Ganzen natürlich durchaus nicht gestatten; indessen dürfte doch am Platze sein, schon jetzt, wo von beiden Seiten zur Subscription aufgefordert wird, und zwar unter völlig gleichen Bedingungen, (8 Lieferungen Lex. Oct. à 20 Sgr.) die Aufmerksamkeit auf jene neuen Erscheinungen hinzulenken.

Sollte Ellendts Lexikon dem gegenwärtigen Standpunkte der Wissenschaft angepasst werden, so galt es vor Allem, den seit dem Erscheinen jenes Werkes gewonnenen feststehenden Ansichten über Grundlage und Methode der Sophokleskritik Rechnung zu

---

[1]) **Nachdem wir die vorliegende Anzeige zum Drucke gegeben haben, ist von der neueren Bearbeitung des Ellendtschen Lexikon die erste Lieferung erschienen. Wir glauben eine Beurtheilung derselben aufschieben zu sollen, bis von beiden in Aussicht gestellten Specialwörterbüchern einige Hefte ausgegeben sind. Anm. d. Red.**

tragen. Hr. Genthe räumt zwar nicht, wie Dindorf, an dessen Poetae scenici (5. Aufl., Leipzig. 1868) er sich hinsichtlich der Constituirung des Textes anschliefst, dem Laurentianus A ausschliefsliche Auctorität, aber doch mit dem Parisinus A die hervorragendste Stellung im handschriftlichen Apparate ein und wirft demgemäfs mit vollem Rechte den Ballast an überflüssigen Varianten, mit denen Ellendt sich beschweren musste, über Bord (vgl. z. B. *ἀγείρω,* wo Ellendt zu OC 1308 noch die Bemerkung: Cod. Mon. *ἐγείραντος* für nöthig findet). Anderseits bleiben natürlich anerkannte Verbesserungen der Neueren nicht unberücksichtigt. Inwieweit Hr. Genthe seinem Versprechen nachgekommen ist, die gesammte seit 1835 in Zeitschriften, Programmen und Dissertationen zerstreut erschienene Specialliteratur eingehend zu benutzen, lässt sich selbstverständlich nach den kärglichen Proben des Prospects durchaus nicht bemessen; mit aufrichtiger Freude aber sehen wir dem systematischen Verzeichnisse der in jenen Einzelschriften behandelten Stellen entgegen, welches dem Lexikon als Anhang beigegeben werden soll. Dass der Herausgeber auch den Resultaten der neuern Sprachwissenschaft nicht alle Bedeutung für das richtige Verständnis einzelner Ausdrücke abspreche, zeigen seine Citate von Curtius Grundzügen der Etymologie und Christs Lautlehre, Quellen die insbesondere für die Erklärung seltener Wörter mit Erfolg herangezogen werden dürften; denn so bereitwillig jeder einsichtige „Sprachvergleicher" das Urtheil unterschreibt, das Ellendt in der Vorrede zum 1. Bande seines Werkes über diejenigen fällt, die Sprachen vergleichen, ohne sie zu kennen: '*sciendum prius Graece et Latine videtur, et exquirendum ante, quid dictum sit dicique licuerit, quam quomodo eo perventum sit pronunties*', so bereitwillig wird auch jeder einsichtige „classische Philolog" zugeben, dass doch zum mindesten da, wo uns der griechische Sprachschatz für die Erklärung im Stiche lässt, also z. B. in vielen *ἅπαξ εἰρημένα,* weiter ausgeholt werden dürfe! — Beibehalten hat Hr. Genthe, und das möchten wir ganz besonders hervorheben, im Gegensatze zu Dindorf, die Ellendtsche genaue Unterscheidung der Citate aus Chören und Anapästen von denen aus den Trimetern. Ist es doch für jede Specialuntersuchung über den Sprachgebrauch der Tragiker, wie für die Handhabung der Kritik überhaupt von der gröfsten Wichtigkeit, sogleich darüber orientirt zu sein, was den Chorgesängen eigenthümlich, was der tragischen Sprache gemeinsam sei.

Auch Hr. Dindorf legt natürlich seinem Werke seine Ausgabe der Poetae scenici zu Grunde, „jedoch mit sorgfältiger Berücksichtigung erheblicher Varianten der Handschriften und beachtenswerther abweichender Ansichten anderer Kritiker," — ein Grundsatz, der in den vorliegenden Artikeln nicht ganz consequent festgehalten worden ist. Wenigstens durfte in keinem Falle unter *ἀγνός* Phil. 1289 die Lesart *ἁγνοῦ Ζηνὸς ὑψίστου σέβας* bei-

behalten werden, die Dindorf selbst, und nach seinem Vorgange die Mehrzahl der Kritiker, längst mit *ἁγνὸν Ζηνὸς ὑψίστου σέβας* vertauscht hat. In ähnlicher Weise, steht unter *ἄγγελος* in der Stelle OR 116 noch *οὔτ' ἄγγελός τις οὔτε συμπράκτωρ ὁδοῦ*, abweichend von der ed. Oxon. 3. und den Poetae scenici, wo *οὐδ'* — *οὐδὲ* hergestellt ist. Umgekehrt wäre unter *ἀγακλειτός* wol die Bemerkung am Platze gewesen, dass das dort gegebene Citat Tr. 854 *Ζηνὸς κέλωρ' ἀγακλειτὸν* reine Conjectur ist (de metris tragg. S. 122), während die handschriftliche Ueberlieferung *ἀγακλειτὸν Ἡρακλέους ἀπέμολε πάθος* bietet.

Es versteht sich von selbst, dass auch Dindorf vor allem auf seines Vorgängers Ellendt Leistungen Rücksicht nimmt; leider sind jedoch auch offenbare Druckfehler aus dem Ellendtschen Werke herübergenommen worden; dahin gehört s. v. *ἄγχιστος* das Citat OR 919 *Ἄπολλον — ἄγχιστος γὰρ εἶ*; Der zur Angabe ausgefallener Worte von Dindorf sonst nur sparsam angewandte Strich ist hier, wie bei Ellendt, falsch; die Stelle lautet bekanntlich: *πρὸς σ', ὦ Λύκει' Ἄπολλον, ἄγχιστος γὰρ εἶ*. *Ἀγυιεύς* steht nicht, wie Ellendt und Dindorf angeben, fr. 301, sondern fr. 340. Unter *ἄγριος* heifst es bei beiden: Tr. 1029. Ph. 173. 265. *ἀγρία νόσος*; allein da beide sonst, und das mit Recht, die vorkommenden Casusformen streng von einander acheiden, auch in dem eben besprochenen Artikel, so musste es heifsen: Tr. 1029 *ἀγρία νόσος*. Ph. 265 *ἀγρίᾳ νόσῳ*. Ph. 173 *ἀγρίαν νόσον*. — Die Belegstellen für *ἄγγος* führt Ellendt in folgender Reihenfolge auf: Tr. 622. El. 1118. 1205., Dindorf umgekehrt: El. 1118, 1205. Tr. 622., nur durfte dabei nicht die Erklärung „*urnam sepulcralem*" am Schlusse stehen bleiben, so dass die verkehrte Bemerkung entsteht: Tr. 622 *τόδ' ἄγγος* (*urnam sepulcralem*) *φέρων*, sondern musste zu El. 1205 hinaufgerückt werden. Bei dieser Gelegenheit sei noch erwähnt, dass *ἄγαν γε λυπεῖς* ausser Ant. 573. noch Ai. 589 vorkommt — eine Stelle, die auch Ellendt entgangen ist —, und dass die Stelle Phil. 598 *ἄγαν οὕτω χρόνῳ . . . ἐπεστρέφοντο* offenbar nicht für die Verbindung von *ἄγαν* mit Adjectiven angeführt werden kann.

Interessant wäre es, die Entwickelung und die in engstem Zusammenhange damit stehende Anordnung der Bedeutung der einzelnen Wörter, wie sie in den beiden neuen Bearbeitungen des Sophokleischen Sprachschatzes gegeben ist, zu verfolgen und zu vergleichen; allein für die Erfüllung dieser Aufgabe, für die vor allem die Partikeln und eine Reihe der gebräuchlichsten Verba von Wichtigkeit wäre, bieten die vorliegenden Prospecte ein viel zu dürftiges Material.

Leipzig. Dr. Gerth.

Während von zwei Seiten die Vorbereitung eines, dem jetzigen Standpunkte der wissenschaftlichen Forschung entsprechenden Lexicon Sophocleum angekündigt und eine Probe der Ausführung

veröffentlicht wird, geht uns von einer dritten Seite die fertige Publication eines Sophokleischen Wörterbuches zu. Es wird angemessen sein, das Verhältnis dieser Arbeit zu den beiden, im obigen behandelten kurz zu bezeichnen:

Griechisch-deutsches Wörterbuch zu Sophokles. Kritisches Verzeichnis sämmtlicher Stellen der Tragödien und Fragmente nebst Erklärung der schwierigeren Stellen. Von Dr. Heinrich Ebeling, Oberlehrer an der Ritter- und Domschule zu Reval. Leipzig, Hahnsche Verlagsbuchhandlung. 1869. VI und 374 S. 8. 1 Thlr.

Die Abfassung des vorliegenden Buches in deutscher Sprache und die Vergleichung mit einer zahlreichen Classe von Publicationen desselben Verlages giebt zu der Annahme Anlass, dass bei dessen Bearbeitung der Gebrauch in Schulen könne beabsichtigt sein. Die Aeufserung des Hrn. Verf. am Schlusse der Vorrede enthält die Bestätigung einer solchen Annahme: „Ausfürlichere Erörterungen so wie gehäuftere Citate verbot der geringe Umfang, welchen das Buch mit Rücksicht auf die Schule nicht überschreiten durfte. Denn auch für Schüler wird dasselbe ein praktisches Hilfsmittel zur Vorbereitung bieten: während der Denkträgheit durchaus nicht durch überall fertige Uebersetzungen Vorschub geleistet wird, gewinnt der fleifsige Schüler durch den Gebrauch eines solchen Wörterbuchs einen vollständigen Ueberblick über den Sprachgebrauch eines Schriftstellers, mit dessen Inhalt und Sprache er ebenso vertraut sein soll, wie mit Homer." Die Ansprüche an das Gymnasium sind etwas hoch gespannt, wenn es seine Schüler zu gleicher Vertrautheit mit Sophokles führen soll, wie mit Homer; man muss dem Gymnasium Glück wünschen, das, ohne Beeinträchtigung anderer Seiten der Bildung, das so hoch gesteckte Ziel wirklich erreicht. Doch wie dem auch sei, so steht dazu das Vorhandensein eines speciellen Schulwörterbuches zu Sophokles in keiner nothwendigen Verbindung; denn aus der eignen anhaltenden und vertieften Lectüre und der dadurch erworbenen Treue des Gedächtnisses muss doch wohl die Vertrautheit mit Sophokles wie mit Homer hervorgehen, nicht aus der fertigen Zusammenstellung eines Special-Lexikons. Das Vorhandensein zahlreicher Specialwörterbücher zu mehrern, auf den Gymnasien gelesenen lateinischen und griechischen Schriftstellern und die Thatsache der wiederholten Auflagen, in denen sie verbreitet sind, lässt kaum einen Zweifel darüber, dass manche Schulmänner den Gebrauch dieser Bücher seitens der Schüler empfehlen. Ich bin dagegen der Ueberzeugung, und stehe mit derselben nicht isolirt, dass, abgesehen von den Anfängen der Lectüre, bei denen der Gebrauch eines vollständigen Wörterbuches ein unnützes Hindernis ist, die Anwendung der Schulwörterbücher für einzelne Schriftsteller und Schriften der Bequemlichkeit und Beschleunigung der Präparation dient, aber der Einführung in die betreffende Sprache Nachtheil bringt. Oder sollte jemand im Ernste der Meinung sein, es fördere die Sprachkenntnis des Schülers, wenn er über dasselbe Wort das eine Mal in dem Specialwörterbuche

zu Cornel, das andere Mal in dem zu Cäsar, zu Sallust, zu Ovid, zu Vergil Rath sucht, und ihm so jedesmal das in der übrigen Lectüre bereits vorgekommene verdeckt wird? Und das gleiche gilt für das Griechische. Als Grundlage für die allgemeinen Lexika, als unentbehrliches Hilfsmittel gewissenhafter Exegese und Kritik sind Speciallexika oder Indices über die einzelnen Schriftsteller von unersetzlichem Werthe; aber diese Zwecke liegen dem Schüler fern; für ihn wird das Speciallexikon selten eine andere Bedeutung haben, als die einer abkürzenden, für die zusammenhängende Sprachkenntnis nachtheiligen Bequemlichkeit der Präparation. Ich kann es daher nur bedauern, wenn die Rücksicht auf diesen Gebrauch dem vorliegenden Buche Beschränkungen auferlegt hat, welche den eigentlich zu verfolgenden Zweck beeinträchtigen, nämlich eine sichere Förderung der exegetischen und kritischen Forschung zu sein.

Wie in dem Zwecke, so sucht auch in der Form der Ausführung das vorliegende Buch zwischen zwei verschiedenen Wegen eine ausgleichende Vermittlung zu geben. Der Hr. Verf. bezeichnet auf dem Titel sein Buch zuerst als ein „Wörterbuch", sodann als ein „kritisches Verzeichnis sämmtlicher Stellen u.s.w. nebst Erklärung der schwierigeren Stellen." Die letzteren Worte umschreiben im wesentlichen die Aufgabe eines Index, die meines Bedünkens mit der eines Lexikon nicht identisch ist. Von dem Index erwartet man ein — absolut oder innerhalb gewisser Grenzen — vollständiges und nach bestimmten Gesichtspunkten geordnetes Verzeichnis der Stellen, von dem Wörterbuche dagegen eine Erklärung der einzelnen Wörter in ihrem gesammten Gebrauche, nicht nur an den schwierigeren Stellen. Jedes von beiden ist in seiner Weise dankenswerth; die Vermischung der beiden Aufgaben dürfte nach beiden Seiten hin Nachtheil bringen. Der Hr. Verf. verspricht auf dem Titel die schwierigeren Stellen zu erklären; damit stimmt es wenig, dass die den Fragmenten angehörigen Wörter fast durchweg ohne Erklärung gelassen sind. Im *α* z. B. sind anfangs zu einigen, den Fragmenten angehörigen Wörtern Erklärungen der griechischen Lexikographen beigefügt, so zu *ἄβρωτος*, *ἀγάζεις*, *ἀγάσματα*, *ἀγχήρης*, *ἀγωνοθήκην*, *ἄδημον*, *ἄδοξα*, *ἀδρέπανον*, *ἀειφόρος*, *ἀζεῖν*, *ἄθρακτος*, *Ἄθως*, aber zu 195 mit *α* anlautenden Wörtern der Fragmente, die keineswegs einer Erklärung weniger bedürftig sind, findet sich keinerlei exegetischer Zusatz, nur höchstens das Zeichen dafür, dass ein Wort bei Sophokles zuerst oder allein nachweisbar ist. Die Form, in welcher die so eben aufgezählten Wörter angeführt sind, berechtigt zu der Annahme, dass die in den Fragmenten selbst vorkommende Form bezeichnet sein solle, wie man dies von einem Index erwarten darf; indessen bestätigt sich diese Voraussetzung nicht; wir lesen z. B. „*ἀλίβας* fr. 751", aber an dieser Stelle findet sich *ἀλίβαντα*, oder „*ἀλοᾶν* fr. 21", aber das an der betreffenden Stelle überlieferte *ἠλοῆσαι* ist in jeder Hinsicht unmöglich, die Besserungsvorschläge

neuen Zeit bis auf unsere Tage, die IX. pragmatische Geschichte Ungarns mit fünf Stunden die Woche. Referent hebt nur folgende Puncte hervor. An dem Cursus der VII. Classe, welcher Alterthum und Mittelalter umfasst, nehmen auch die Zöglinge der rechtswissenschaftlichen Abtheilung Theil, die zu derselben Zeit in 4 Stunden wöchentlich eine gründliche Einführung in die römische Geschichte genieſsen sollen. (Für den künftigen Philologen scheint man eine solche Kenntnis für überflüssig erachtet zu haben.) Die Combination wird anfangs zu ertragen sein, aber je weiter der Cursus vorrückt, um so bedenklicher wird sie. Der Orient ist abgethan, Griechenlands Freiheit vor dem Macedonier hingesunken, der universalhistorische Blick senkt sich auf Rom, die römische Geschichte wird begonnen. Es ist die Mitte des Schuljahres. Die Juristen sind in ihrem Specialcursus bis zur *Lex Calpurnia* gelangt. Und nun müssen sie einige Wochen denselben Gegenstand in flüchtigen Umrissen vorgetragen anhören, mit dem sie eben von demselben Lehrer in gründlicher Darstellung vertraut gemacht sind, und müssen dann sogar einen Zeitraum in der combinirten Stunde oberflächlich, in der Specialstunde eingehend kennen lernen. Der Lehrer aber ist genöthigt entweder den Juristen zu Liebe in der combinirten Stunde, um sie nicht mit bekannten Dingen zu langweilen, seine universalgeschichtliche Darstellung einen etwas höheren Gang nehmen zu lassen und so für die anderen Schüler unverständlich zu bleiben, oder er muss den Philologen und Naturwissenschaften Rechnung tragen und die Juristen als abwesend betrachten! Eins ist so schlimm, eins so unpädagogisch wie das andere. Man mache sich darüber keine Illusionen, als ob die Praxis diese allerdings misliche Seite der Combination viel weniger schroff hervortreten lassen werde. Im Gegentheil, die Praxis wird sie schroffer zeigen. Es ist anzunehmen, dass die Zahl der künftigen Juristen an den ungarischen Gymnasien eine groſse sein wird, denn die bedeutende Rücksicht, welche bei der neuen Organisation gerade auf Heranbildung tüchtiger Studenten der Rechtswissenschaft genommen ist und sich in so vielen besonderen Veranstaltungen des Lehrplanes ausspricht, berechtigt zu dem Schluss, dass das Königl. ungar. Ministerium die Studenten der bezeichneten Facultät in besondere Affection nehmen werde. Selbstverständlich wird eine solche Begünstigung einen verstärkten Strom sich diesen Studien zuwenden lassen. Auf keinen Fall ist Anlass zur Annahme, dass die Zahl der künftigen Juristen geringer sein werde, als in dem übrigen Oesterreich. Im vorigen Jahre waren aber von 161 Abiturienten in Niederösterreich

81 Juristen, in Böhmen von 399 130, in Galizien und Krakau von 315 122, in Kroatien und Slawonien von 49 19, in der Bukowina von 59 20. (Vgl. die statist. Beilage zur Z. f. ö. G. 1868 Heft XII.). Ein Drittel der Classe soll zeitweise brach liegen?! Oder einem vorgerückteren Drittel zu Liebe sollen zwei Drittel Unverständliches hören?! Eine solche Veranstaltung ist unerträglich. Sie wäre auch unbegreiflich, wenn es nicht ersichtlich wäre, dass man sie getroffen hätte einzig und allein der Nothwendigkeit nachgebend; denn es war unumgänglich nothwendig, der obersten Classe ungarischer Lyceen einen Cursus der pragmatischen Geschichte Ungarns mit fünf Stunden die Woche zu geben. Bestimmt doch der ursprüngliche Organisationsentwurf für die österreichischen Gymnasien vom J. 1849 § 40 für die höchste Classe des Obergymnasiums Geschichte des österreichischen Staates mit Berücksichtigung der Geschichte seiner Theile, besonders des speciellen Vaterlandes. Also *mutanda mutata!* Warum soll eine mit fünf Stunden vertretene ganz specielle Geschichte Ungarns mit getreuer Wiedergabe der Familien- und Hofintriguen nach dem grofsen Werke von Horváth nicht ebenso viel allgemein Bildendes und ebenso viel durch das Medium des Vaterlandsgefühles Erwärmendes haben, wie die Geschichte des Kaiserstaates, der seit sechs Jahrhunderten und drüber bei allen weltgeschichtlichen Ereignissen in Europa betheiligt gewesen ist?

Ein zweiter Punkt, den ich als einen empfindlichen Mangel hervorheben muss, ist die geringe Unterstützung, welche der historische Unterricht durch die Lectüre alter Autoren zu erwarten hat. Geschichtlicher Unterricht und Classikerlectüre tragen und fördern sich gegenseitig; jener liefert den Rahmen, die Umrisse und das richtige Licht, diese die Füllung, die Farben und Töne. An dem ungarischen Gymnasium und Lyceum aber ist in III. in 3 Stunden Lectüre aus Justinus und Nepos, in IV. ein Semester Cäsar, in V. ein Semester Livius (in VI. und VII. je ein Semester Cicero), in VIII. eine Chrestomathie aus Xenophon und ein Semester Tacitus Annalen mit wöchentlich zwei Stunden, in IX. desgleichen etwas Herodot, Tacitus Historien. Und das ist die Lectüre der Philologen! Die Juristen lesen dafür in VII. einstündig Sallust (in VIII. einstündig Cicero, in IX. einstündig Seneca), die Naturwissenschaftler in VII. einstündig Florus (in VIII. einstündig Plinius Historia Naturalis, in IX. einstündig Cicero). Diese dürftige Lectüre wird bei den zu erwartenden sehr unsicheren und sehr mangelhaften Sprachkenntnissen wohl völlig stehen bleiben müssen bei Ueberwindung der sprachlichen Schwierigkeiten und nicht leicht gestatten

über die Betrachtung (oder um mit den Worten des Lehrplanes zu reden über die „ästhetische Würdigung") der Form auch zu dem Inhalte fortzuschreiten. Ach! der Philolog, der Tacitus in zwei Semestern zu kosten bekommt, er kennt nicht die römische Geschichte, und der Jurist, der in dieser gründlich unterwiesen wird, er lernt nicht den Tacitus kennen!

Es fällt dem Referenten schwer den Gegenstand zu verlassen, um so schwerer, als das oben Gesagte ihn an einen wichtigen Wendepunkt seiner eigenen Entwickelung gemahnt. Grofs geworden auf historischem Boden der Provinz Sachsen unter steinernen Zeugen einer reichen Vergangenheit hatte er sich mit dem Eifer und der Kurzsichtigkeit der Jugend in sächsische Specialgeschichte vertieft, lebte in Chroniken, registrirte Urkunden, zeichnete Kirchen, Schlösser, Inschriften, Münzen und Siegel, kannte nichts wichtigeres auf dem Gebiete der Geschichte als die Ludolfe, Bernharde, Albrechte und Friedriche; bis ihm das warnende Wort eines treuen Lehrers mit einem Male die Binde von den Augen riss und dem Erstaunten zeigte, welche Fülle wahrhaft bildenden Stoffes der Weltgeschichte noch ganz ungekannt vor ihm liege. Er segnet noch heute das Andenken jenes Mannes, der längst im Grabe vermodert ist; seines Fehlgriffes in der Wahl von Privatstudien schämt er sich nicht, denn der Altersstufe fehlte die Gabe selbständiger Erkenntnis. Aber dürfen Männer an mafsgebender Stelle ungetadelt handeln wie unbesonnene Jünglinge? Dürfen sie den Eifer und die geistige Kraft der lernenden Jugend eines grofsen Landes misbrauchen, indem sie dieselbe an Gegenständen zweiten und dritten Ranges abstumpfen? Wohl zweifelt Ref. nicht daran, dass die eben angedeutete Scala der Abschätzung der verschiedenen geschichtlichen Gebiete in Ungarn auf entschiedenen Widerspruch stofsen wird. Aber das nationale Urtheil über den Werth der vaterländischen Geschichte ist wohl nirgends ein unbefangenes gewesen; es wird auch für Ungarn als solches gelten müssen. Der entferntere Standpunkt des Auslandes führt zu richtigerer Schätzung wie der politischen Actionen der unmittelbaren Gegenwart, so auch der geschichtlichen Vergangenheit.

Ref. verzichtet auch auf die Besprechung des für die dritte Lycealclasse (= Oberprima) angesetzten Cursus in Weltliteratur, der in wöchentlich drei Stunden bestimmt ist für die Erläuterung der bedeutendsten belletristischen Werke der Völker (von den ältesten bis zu den neuesten) und Charakteristik der Werke nach Inhalt und Zweck. Er verzichtet ferner auf eine Kritik des

für das Deutsche festgesetzten Lehrganges und der demselben gesteckten Ziele; es genügt ihm an die Rede zu erinnern, in welcher am 1. August dieses Jahres beim Jubiläum der Hermannstädter Rechtsakademie ein Ungar, Bekessi, in magyarischer Sprache sich äufserte, wie folgt: „Die sicherste Bürgschaft für die Gröfse einer Nation ist Bildung, die unerlässliche Grundlage für die Bildung die Wissenschaft. Wir sehen den Unterrichtsminister Baron Eötvös diesen Grundsatz in jeder seiner akademischen Reden entwickeln. Nun aber ist dermalen die deutsche Sprache die verlässlichste Vermittlerin zur Aneignung der Wissenschaft..... Besitzen wir im Lande selbst ein Institut, durch dessen deutsche Unterrichtssprache der Weg zu wissenschaftlicher Vervollkommnung geebnet und erleichtert wird, so ist das selbst in ungarisch-nationalem Interesse ein Gewinn, denn wir brauchen unsere Söhne nicht erst um jeden Preis nach Deutschland zu schicken. Ich habe seit Jahren aus unmittelbarer Nähe, unbefangenen Auges und mit gespanntester Aufmerksamkeit das Wirken der Hermannstädter Rechtsakademie beobachtet und die tiefwurzelnde Ueberzeugung gewonnen, dass diese Anstalt gerade wegen ihrer deutschen Unterrichtssprache eine der gröfsten Wohlthaten für das Land sei." — Ref. beklagt den Redner im voraus, weil er nicht absieht, wie ihm der Schmerz erspart werden könne, die deutschen Vorlesungen von den Zöglingen der neuen ungarischen Lyceen nicht mehr verstanden zu sehen.

Selbst für die Fertigkeiten, um damit zu schliefsen, treten in dem Lehrplane Misgriffe derselben verhängnisvollen Art, wie sie für die Sprachen und Wissenschaften aufgezeigt sind, zu Tage, Misgriffe, entstanden aus dem Streben, völlig verschiedene Wege der Ausbildung zu gleicher Zeit zu verfolgen und hervorgerufen durch das Verkennen des Wesens allgemeiner Schulbildung. In allen Classen soll geturnt werden der harmonischen Ausbildung wegen und weil nur in gesundem Leibe gesunder Sinn wohne — aber es wird geturnt werden mit besonderer Berücksichtigung der militärischen Exercitien. Es soll gezeichnet werden obligatorisch in allen vier Unterclassen und facultativ in den Lycealclassen, aber das Gute der Einrichtung an sich verdirbt durch die Forderung des Lehrplanes. Denn dieser weist in seinen Objecten und Forderungen nicht auf ein Zeichnen hin, das getrieben würde um seiner allgemein bildenden Kraft willen, um das Auge in der richtigen Auffassung räumlicher Verhältnisse und deren bildlicher Darstellung zu üben, sondern auf ein einseitiges Fachzweck-Zeichnen, wie es ein beliebiger Lehrplan irgend einer In-

dustrie- oder Fachschule vorschreibt, — in drei Unterclassen hintereinander menschliche Köpfe und Gestalten!

Ref. ist zu Ende. Nicht alles, was er zu sagen hätte, hat er gesagt. Aber es war auch nicht seine Absicht und sein Ziel, die Einzelnheiten des Organisations-Entwurfes und des Lehrplanes zu besprechen; sondern es war sein Wunsch, Bedenken allgemeinerer Art und ernste Besorgnisse, welche sich ihm aufgedrängt haben, offen zu äufsern. Der Gegenstand, um den es sich handelt, ist kein geringerer als das Wohl und Wehe einer ganzen Schulgeneration eines grofsen Landes. Da darf die Ueberzeugung nicht schweigen, da darf selbst ihr härtestes Wort nicht übel gedeutet werden. Und rechnet Ueberzeugung nicht gern auf eine gute Stätte für ihre Worte? Dass Ungarns leitende Behörden, in deren patriotischen Eifer und wohlgemeinten Willen kein Zweifel gesetzt wird, die oben ausgesprochenen Bedenken und Besorgnisse nicht ungehört verhallen lassen, nicht ungeprüft verwerfen mögen, das ist der aufrichtige Wunsch des Referenten. Seine Worte seien ein *Videant consules!*

Berlin. Hermann Genthe.

ZWEITE ABTHEILUNG.

LITERARISCHE BERICHTE.

Lexicon Sophocleum comp. Fridericus Ellendt. Editio altera. Cur. Hermannus Genthe. Berol. Borntræger. (*Prosp.*)
Lexicon Sophocleum comp. Guilelmus Dindorfius. Lips. Teubner. (*Prosp.*)

Wenn man bisher bei eingehenderer Beschäftigung mit den griechischen Tragikern ein den heutigen Anforderungen entsprechendes Speciallexikon auf's empfindlichste vermisste, so eröffnet sich uns jetzt von zwei Seiten her die erfreuliche Aussicht, dass jenem Bedürfnisse abgeholfen werde: Hermann Genthe hat Ellendts Lexicon Sophocleum einer vollständigen Umarbeitung unterworfen; gleichzeitig aber beginnt Wilhelm Dindorf die Herausgabe des längst mit Spannung erwarteten Tragiker-Thesaurus mit einer Bearbeitung des Sophokles. Von beiden Werken liegen zwar bis jetzt nur Prospecte[1]) mit zwei, resp. drei Seiten Probetext vor (bei Genthe von ἁ bis ἄγευστος, bei Dindorf von ἁ bis ἀγχοῦ), Proben die ein entschiedenes Urtheil über den Charakter des Ganzen natürlich durchaus nicht gestatten; indessen dürfte doch am Platze sein, schon jetzt, wo von beiden Seiten zur Subscription aufgefordert wird, und zwar unter völlig gleichen Bedingungen, (8 Lieferungen Lex. Oct. à 20 Sgr.) die Aufmerksamkeit auf jene neuen Erscheinungen hinzulenken.

Sollte Ellendts Lexikon dem gegenwärtigen Standpunkte der Wissenschaft angepasst werden, so galt es vor Allem, den seit dem Erscheinen jenes Werkes gewonnenen feststehenden Ansichten über Grundlage und Methode der Sophokleskritik Rechnung zu

---

[1]) Nachdem wir die vorliegende Anzeige zum Drucke gegeben haben, ist von der neueren Bearbeitung des Ellendtschen Lexikon die erste Lieferung erschienen. Wir glauben eine Beurtheilung derselben aufschieben zu sollen, bis von beiden in Aussicht gestellten Specialwörterbüchern einige Hefte ausgegeben sind. Anm. d. Red.

tragen. Hr. Genthe räumt zwar nicht, wie Dindorf, an dessen Poetae scenici (5. Aufl., Leipzig. 1868) er sich hinsichtlich der Constituirung des Textes anschliefst, dem Laurentianus A ausschliefsliche Auctorität, aber doch mit dem Parisinus A die hervorragendste Stellung im handschriftlichen Apparate ein und wirft demgemäfs mit vollem Rechte den Ballast an überflüssigen Varianten, mit denen Ellendt sich beschweren musste, über Bord (vgl. z. B. *ἀγείρω*, wo Ellendt zu OC 1308 noch die Bemerkung: Cod. Mon. *ἐγείραντος* für nöthig findet). Anderseits bleiben natürlich anerkannte Verbesserungen der Neueren nicht unberücksichtigt. Inwieweit Hr. Genthe seinem Versprechen nachgekommen ist, die gesammte seit 1835 in Zeitschriften, Programmen und Dissertationen zerstreut erschienene Specialliteratur eingehend zu benutzen, lässt sich selbstverständlich nach den kärglichen Proben des Prospects durchaus nicht bemessen; mit aufrichtiger Freude aber sehen wir dem systematischen Verzeichnisse der in jenen Einzelschriften behandelten Stellen entgegen, welches dem Lexikon als Anhang beigegeben werden soll. Dass der Herausgeber auch den Resultaten der neuern Sprachwissenschaft nicht alle Bedeutung für das richtige Verständnis einzelner Ausdrücke abspreche, zeigen seine Citate von Curtius Grundzügen der Etymologie und Christs Lautlehre, Quellen die insbesondere für die Erklärung seltener Wörter mit Erfolg herangezogen werden dürften; denn so bereitwillig jeder einsichtige „Sprachvergleicher“ das Urtheil unterschreibt, das Ellendt in der Vorrede zum 1. Bande seines Werkes über diejenigen fällt, die Sprachen vergleichen, ohne sie zu kennen: '*sciendum prius Graece et Latine videtur, et exquirendum ante, quid dictum sit dicique licuerit, quam quomodo eo perventum sit pronunties*', so bereitwillig wird auch jeder einsichtige „classische Philolog“ zugeben, dass doch zum mindesten da, wo uns der griechische Sprachschatz für die Erklärung im Stiche lässt, also z. B. in vielen *ἅπαξ εἰρημένα*, weiter ausgeholt werden dürfe! — Beibehalten hat Hr. Genthe, und das möchten wir ganz besonders hervorheben, im Gegensatze zu Dindorf, die Ellendtsche genaue Unterscheidung der Citate aus Chören und Anapästen von denen aus den Trimetern. Ist es doch für jede Specialuntersuchung über den Sprachgebrauch der Tragiker, wie für die Handhabung der Kritik überhaupt von der gröfsten Wichtigkeit, sogleich darüber orientirt zu sein, was den Chorgesängen eigenthümlich, was der tragischen Sprache gemeinsam sei.

Auch Hr. Dindorf legt natürlich seinem Werke seine Ausgabe der Poetae scenici zu Grunde, „jedoch mit sorgfältiger Berücksichtigung erheblicher Varianten der Handschriften und beachtenswerther abweichender Ansichten anderer Kritiker,“ — ein Grundsatz, der in den vorliegenden Artikeln nicht ganz consequent festgehalten worden ist. Wenigstens durfte in keinem Falle unter *ἁγνός* Phil. 1289 die Lesart *ἁγνοῦ Ζηνὸς ὕψιστον σέβας* bei-

behalten werden, die Dindorf selbst, und nach seinem Vorgange die Mehrzahl der Kritiker, längst mit *ἁγνὸν Ζηνὸς ὑψίστου σέβας* vertauscht hat. In ähnlicher Weise, steht unter *ἄγγελος* in der Stelle OR 116 noch *οὔτ' ἄγγελός τις οὔτε συμπράκτωρ ὁδοῦ*, abweichend von der ed. Oxon. 3. und den Poetae scenici, wo *οὐδ'* — *οὐδὲ* hergestellt ist. Umgekehrt wäre unter *ἀγακλειτός* wol die Bemerkung am Platze gewesen, dass das dort gegebene Citat Tr. 854 *Ζηνὸς κέλωρ' ἀγακλειτὸν* reine Conjectur ist (de metris tragg. S. 122), während die handschriftliche Ueberlieferung *ἀγακλειτὸν Ἡρακλέους ἀπέμολε πάθος* bietet.

Es versteht sich von selbst, dass auch Dindorf vor allem auf seines Vorgängers Ellendt Leistungen Rücksicht nimmt; leider sind jedoch auch offenbare Druckfehler aus dem Ellendtschen Werke herübergenommen worden; dahin gehört s. v. *ἄγχιστος* das Citat OR 919 *Ἄπολλον — ἄγχιστος γὰρ εἶ*; Der zur Angabe ausgefallener Worte von Dindorf sonst nur sparsam angewandte Strich ist hier, wie bei Ellendt, falsch; die Stelle lautet bekanntlich: *πρὸς σ', ὦ Λύκει' Ἄπολλον, ἄγχιστος γὰρ εἶ. Ἀγυιεύς* steht nicht, wie Ellendt und Dindorf angeben, fr. 301, sondern fr. 340. Unter *ἄγριος* heifst es bei beiden: Tr. 1029. Ph. 173. 265. *ἀγρία νόσος*; allein da beide sonst, und das mit Recht, die vorkommenden Casusformen streng von einander acheiden, auch in dem eben besprochenen Artikel, so musste es heifsen: Tr. 1029 *ἀγρία νόσος*. Ph. 265 *ἀγρίᾳ νόσῳ*. Ph. 173 *ἀγρίαν νόσον*. — Die Belegstellen für *ἄγγος* führt Ellendt in folgender Reihenfolge auf: Tr. 622. El. 1118. 1205., Dindorf umgekehrt: El. 1118, 1205. Tr. 622., nur durfte dabei nicht die Erklärung „*urnam sepulcralem*“ am Schlusse stehen bleiben, so dass die verkehrte Bemerkung entsteht: Tr. 622 *τόδ' ἄγγος* (*urnam sepulcralem*) *φέρων*, sondern musste zu El. 1205 hinaufgerückt werden. Bei dieser Gelegenheit sei noch erwähnt, dass *ἄγαν γε λυπεῖς* ausser Ant. 573. noch Ai. 589 vorkommt — eine Stelle, die auch Ellendt entgangen ist —, und dass die Stelle Phil. 598 *ἄγαν οὕτω χρόνῳ . . . ἐπεστρέφοντο* offenbar nicht für die Verbindung von *ἄγαν* mit Adjectiven angeführt werden kann.

Interessant wäre es, die Entwickelung und die in engstem Zusammenhange damit stehende Anordnung der Bedeutung der einzelnen Wörter, wie sie in den beiden neuen Bearbeitungen des Sophokleischen Sprachschatzes gegeben ist, zu verfolgen und zu vergleichen; allein für die Erfüllung dieser Aufgabe, für die vor allem die Partikeln und eine Reihe der gebräuchlichsten Verba von Wichtigkeit wäre, bieten die vorliegenden Prospecte ein viel zu dürftiges Material.

Leipzig. Dr. Gerth.

Während von zwei Seiten die Vorbereitung eines, dem jetzigen Standpunkte der wissenschaftlichen Forschung entsprechenden Lexicon Sophocleum angekündigt und eine Probe der Ausführung

veröffentlicht wird, geht uns von einer dritten Seite die fertige Publication eines Sophokleischen Wörterbuches zu. Es wird angemessen sein, das Verhältnis dieser Arbeit zu den beiden, im obigen behandelten kurz zu bezeichnen:

Griechisch-deutsches Wörterbuch zu Sophokles. Kritisches Verzeichnis sämmtlicher Stellen der Tragödien und Fragmente nebst Erklärung der schwierigeren Stellen. Von Dr. Heinrich Ebeling, Oberlehrer an der Ritter- und Domschule zu Reval. Leipzig, Hahnsche Verlagsbuchhandlung. 1869. VI und 374 S. 8. 1 Thlr.

Die Abfassung des vorliegenden Buches in deutscher Sprache und die Vergleichung mit einer zahlreichen Classe von Publicationen desselben Verlages giebt zu der Annahme Anlass, dass bei dessen Bearbeitung der Gebrauch in Schulen könne beabsichtigt sein. Die Aeufserung des Hrn. Verf. am Schlusse der Vorrede enthält die Bestätigung einer solchen Annahme: „Ausfürlichere Erörterungen so wie gehäuftere Citate verbot der geringe Umfang, welchen das Buch mit Rücksicht auf die Schule nicht überschreiten durfte. Denn auch für Schüler wird dasselbe ein praktisches Hilfsmittel zur Vorbereitung bieten: während der Denkträgheit durchaus nicht durch überall fertige Uebersetzungen Vorschub geleistet wird, gewinnt der fleifsige Schüler durch den Gebrauch eines solchen Wörterbuchs einen vollständigen Ueberblick über den Sprachgebrauch eines Schriftstellers, mit dessen Inhalt und Sprache er ebenso vertraut sein soll, wie mit Homer.“ Die Ansprüche an das Gymnasium sind etwas hoch gespannt, wenn es seine Schüler zu gleicher Vertrautheit mit Sophokles führen soll, wie mit Homer; man muss dem Gymnasium Glück wünschen, das, ohne Beeinträchtigung anderer Seiten der Bildung, das so hoch gesteckte Ziel wirklich erreicht. Doch wie dem auch sei, so steht dazu das Vorhandensein eines speciellen Schulwörterbuches zu Sophokles in keiner nothwendigen Verbindung; denn aus der eignen anhaltenden und vertieften Lectüre und der dadurch erworbenen Treue des Gedächtnisses muss doch wohl die Vertrautheit mit Sophokles wie mit Homer hervorgehen, nicht aus der fertigen Zusammenstellung eines Special-Lexikons. Das Vorhandensein zahlreicher Specialwörterbücher zu mehrern, auf den Gymnasien gelesenen lateinischen und griechischen Schriftstellern und die Thatsache der wiederholten Auflagen, in denen sie verbreitet sind, lässt kaum einen Zweifel darüber, dass manche Schulmänner den Gebrauch dieser Bücher seitens der Schüler empfehlen. Ich bin dagegen der Ueberzeugung, und stehe mit derselben nicht isolirt, dass, abgesehen von den Anfängen der Lectüre, bei denen der Gebrauch eines vollständigen Wörterbuches ein unnützes Hindernis ist, die Anwendung der Schulwörterbücher für einzelne Schriftsteller und Schriften der Bequemlichkeit und Beschleunigung der Präparation dient, aber der Einführung in die betreffende Sprache Nachtheil bringt. Oder sollte jemand im Ernste der Meinung sein, es fördere die Sprachkenntnis des Schülers, wenn er über dasselbe Wort das eine Mal in dem Specialwörterbuche

zu Cornel, das andere Mal in dem zu Cäsar, zu Sallust, zu Ovid, zu Vergil Rath sucht, und ihm so jedesmal das in der übrigen Lectüre bereits vorgekommene verdeckt wird? Und das gleiche gilt für das Griechische. Als Grundlage für die allgemeinen Lexika, als unentbehrliches Hilfsmittel gewissenhafter Exegese und Kritik sind Speciallexika oder Indices über die einzelnen Schriftsteller von unersetzlichem Werthe; aber diese Zwecke liegen dem Schüler fern; für ihn wird das Speciallexikon selten eine andere Bedeutung haben, als die einer abkürzenden, für die zusammenhängende Sprachkenntnis nachtheiligen Bequemlichkeit der Präparation. Ich kann es daher nur bedauern, wenn die Rücksicht auf diesen Gebrauch dem vorliegenden Buche Beschränkungen auferlegt hat, welche den eigentlich zu verfolgenden Zweck beeinträchtigen, nämlich eine sichere Förderung der exegetischen und kritischen Forschung zu sein.

Wie in dem Zwecke, so sucht auch in der Form der Ausführung das vorliegende Buch zwischen zwei verschiedenen Wegen eine ausgleichende Vermittlung zu geben. Der Hr. Verf. bezeichnet auf dem Titel sein Buch zuerst als ein „Wörterbuch“, sodann als ein „kritisches Verzeichnis sämmtlicher Stellen u.s.w. nebst Erklärung der schwierigeren Stellen.“ Die letzteren Worte umschreiben im wesentlichen die Aufgabe eines Index, die meines Bedünkens mit der eines Lexikon nicht identisch ist. Von dem Index erwartet man ein — absolut oder innerhalb gewisser Grenzen — vollständiges und nach bestimmten Gesichtspunkten geordnetes Verzeichnis der Stellen, von dem Wörterbuche dagegen eine Erklärung der einzelnen Wörter in ihrem gesammten Gebrauche, nicht nur an den schwierigeren Stellen. Jedes von beiden ist in seiner Weise dankenswerth; die Vermischung der beiden Aufgaben dürfte nach beiden Seiten hin Nachtheil bringen. Der Hr. Verf. verspricht auf dem Titel die schwierigeren Stellen zu erklären; damit stimmt es wenig, dass die den Fragmenten angehörigen Wörter fast durchweg ohne Erklärung gelassen sind. Im *α* z. B. sind anfangs zu einigen, den Fragmenten angehörigen Wörtern Erklärungen der griechischen Lexikographen beigefügt, so zu *ἄβρωτος, ἀγάζεις, ἀγάσματα, ἀγχήρης, ἀγωνοθήκην, ἄδημον, ἄδοξα, ἀδρέπανον, ἀειφόρους, ἀζεῖν, ἄθρακτος, Ἄθως*, aber zu 195 mit *α* anlautenden Wörtern der Fragmente, die keineswegs einer Erklärung weniger bedürftig sind, findet sich keinerlei exegetischer Zusatz, nur höchstens das Zeichen dafür, dass ein Wort bei Sophokles zuerst oder allein nachweisbar ist. Die Form, in welcher die so eben aufgezählten Wörter angeführt sind, berechtigt zu der Annahme, dass die in den Fragmenten selbst vorkommende Form bezeichnet sein solle, wie man dies von einem Index erwarten darf; indessen bestätigt sich diese Voraussetzung nicht; wir lesen z. B. „*ἀλίβας* fr. 751“, aber an dieser Stelle findet sich *ἀλίβαντα*, oder „*ἀλοᾶν* fr. 21“, aber das an der betreffenden Stelle überlieferte *ἠλοῆσαι* ist in jeder Hinsicht unmöglich, die Besserungsvorschläge

ἤλαυνε πλεῖον, ἀλοιῆσαι, κατηλόησε πλεῖον, κατηλόκισται πλεῖον zeigen, dass nicht einmal ἀλοᾶν ohne Fragezeichen angeführt werden durfte. Solche Fälle liefsen sich in Betreff der Fragmente viele beibringen; aber auch bei den Wörtern aus den erhaltenen Tragödien ist sehr oft aus der Art ihrer Anführung in diesem Buche die Form, in der sie sich bei Sophokles finden, nicht zu erkennen, z. B. „ἀντιφωνέω, rede dagegen, wende ein, erwidere, antworte, abs.: ἀντιφωνῆσαι T. 1114 Aut. 271;" aber Ant. 271 lautet οὔτ' ἀντιφωνεῖν. „ἀγορεύομαι, rede, sage, ταῦτα OC. 838," aber OC. 838 heifst es οὐκ ἠγόρευον ταῦτ' ἐγώ und das Medium ἀγορεύομαι findet sich bei Sophokles überhaupt nicht. Ich unterlasse es, Beispiele dieser Art zu häufen, denn man überzeugt sich bald, dass der Hr. Verf. sich die Aufgabe nicht gestellt hat, über die von den einzelnen Wörtern thatsächlich vorkommenden Formen Rechenschaft zu geben. Aber auch abgesehen von diesem Punkte lässt die Anordnung der Artikel öfters zu wünschen übrig. Allerdings, je kürzer solche Artikel abgefasst werden, desto schwieriger wird die Aufgabe, durch die Anordnung selbst die Erklärung möglichst zu ersetzen oder wenigstens alles zu vermeiden, was zu einer irrigen Auffassung veranlassen muss. So lautet z. B. der Artikel ἀγαθός: „ἀγαθός, gut, edel, πιστὸς ἡμῖν κἀγαθός T. 541, σοφὸς — κἀγ. Ph. 119 tapfer, παλαιὸς κἀγ. 421, δικαίων κἀγαθῶν ἀνδρῶν 1050, δίκαιον κἀγ. παραστάτην Ant. 671, ἀνδρῶν ἀγ. Ph. 718 ch., ἐλπίδα τὰν ἀγαθάν T. 125 ch. fr. 105,649. — Subst. οὐδεὶς τῶν ἀγαθῶν E. 1082" u. s. w. Soll dies heifsen, in allen den Stellen, welche auf „tapfer" folgen, gelte diese Bedeutung? Die Unterscheidung einer anderen ist ja durch nichts bezeichnet. Wird man nicht erwarten in fr. 105,649 sei ἐλπίδα τὰν ἀγαθάν zu lesen? Aber in dem ersteren steht οἱ ἀγαθοὶ πρὸς τῶν ἀγαθῶν κατανικῶνται, im andern τοὺς εὐγενεῖς γὰρ κἀγαθοὺς φιλεῖ Ἄρης ἐναίρειν, beides Stellen, die unter dem substantivischen Gebrauche von ἀγαθός hätten angeführt werden sollen, aber nicht angeführt sind. Oder unter ἄγαν ist zwar zur Constatirung der Quantität der Silbe αν A. 592 angeführt, aber diese Stelle fehlt dann bei der Verzeichnung des Gebrauches unter πόλλ' ἄγαν. Wenn unter ἀεί die Verbindung dieses Wortes „mit Zeitbestimmungen" angeführt wird, was gewiss passend ist, so durfte zu „κατ' εὐφρόνην ἀεί E. 259" nicht fehlen ἀεὶ κατ' ἦμαρ Ph. 797, κατ' ἦμαρ ἀεί El. 259, OC. 682 ch, αἰὲν ἐπ' ἤματι OC. 688 ch. Auf formelhafte Verbindungen aufmerksam zu machen gehört auf das entschiedenste zu der Aufgabe eines Index sowohl als eines Lexikons, wie dies bei ἀεί theilweise geschehen ist und sonst öfter; so hätte auch bei αἰσχύνη auf die formelhafte Verbindung mit δέος hingewiesen werden sollen A. 1079, bei βαίνω auf die Verbindung von βῆναι und στῆναι, ποῦ βάντος ἢ ποῦ στάντος A. 1237, ποῦ στάσει ποῖ δὲ βάσει Ph. 833 ch. (zu dem formelhaften Charakter dieser Verbindung vgl. Eur. Alc. 863, Hec. 1056,

1080). Ich unterlasse es, an weiteren Beispielen zu zeigen, wie in der Anordnung und in dem gesammten Inhalte der Artikel öfters begründete Erwartungen unerfüllt bleiben; es ist ja nicht schwer, gestützt auf das Ellendtsche Lexikon und auf die eigene Erinnerung an die Bedeutung der Wörter in den einzelnen Stellen derlei Bemerkungen zu häufen.

Welche Stellung, fragt man überhaupt, nimmt das vorliegende Buch zu dem Ellendtschen Lexikon ein, und welche sonstigen bereits lexikalisch abgefassten Arbeiten sind aufser demselben benutzt? Der Herr Verfasser wird schwerlich Billigung finden, dass er sich in der Vorrede nicht mit einem Worte darüber ausspricht. Man mag es nun billigen oder nicht, dass dasjenige, was anderwärts bereits in richtiger und zweckmäfsiger Form sich findet, unverändert übertragen werde, jedenfalls ist dies von dem Verf. ausdrücklich anzuerkennen. So wird gelegentlich der Bergksche Namensindex in wörtlicher deutscher Uebertragung aufgenommen, — man wolle den Artikel *Αἴας* bei Bergk und bei Ebeling von Wort zu Wort vergleichen —, aus Benseler wird z. B. unter *Ἀγήνωρ* eine kühne Verdeutschung aufgenommen, so dass man schwerlich die Andeutung verstehen wird: „*παιδὶ — τοῦ πάλαι τ' Ἀγήνορος* O. 268, S. des Poseidon und der Libya, K. v. Sidon, V. des Kadmos, Apd. 2, 1, 4; 3, 1, 1. Humboldt. ᾰ." Bei Benseler steht verständlicher „*Ἀγήνωρ, ορος,* m. (ähnlich Humboldt, d. h. wie Hünen muthig, also sehr tapfer und muthig.)" Aus Ellendt ist öfters die Unterscheidung der Bedeutungen, ihre Anordnung und die Reihenfolge der einzelnen Citate innerhalb dieser Gruppen unverändert beibehalten, selbst in Fällen, wo man nicht sagen kann, dass die Natur der Sache mit unbedingter Nothwendigkeit auf diese Folge bis in das Einzelnste führe, vgl. z. B. *ἄγριος, Ἅιδης, Ἀθῆναι, αἰκία* u. a., ja die unverändert übertragenen prosodischen Bemerkungen am Schlusse der einzelnen Artikel, z. B. *ἄγριος, ἀίω* (der Druckfehler *ἐπᾰΐω* statt *ἐπᾱΐω* ist im Druckfehlerverzeichnisse nicht corrigirt), *Ἄρης, Ἀτρείδης* sind zum Theil in lateinischer Sprache hinübergenommen. Bei dieser unzweifelhaft hervortretenden Verwendung der bisher in der gleichen Richtung vorhandenen Arbeiten war es unbedingt Pflicht, dass der Hr. Verf. in der Vorrede sich über das Mafs der Benutzung bestimmt ausspreche.

Hiermit soll im entferntesten nicht gesagt werden, dass der Hr. Verf. sich damit begnügt hätte, aus dem Ellendtschen Werke, mit Umsetzung der Citate in die jetzt allgemein übliche Zählung und der Veränderung der Sophokleischen Textesworte nach dem gegenwärtigen Stande der Texteskritik, einen Auszug zu machen; nicht blofs die Ergänzung mancher bei Ellendt gebliebenen Lücken, sondern auch die durchgängige Rücksicht auf das seit dem Erscheinen des Ellendtschen Lexikon für Erklärung und Texteskritik geleistete zeigen deutlich, dass eine erhebliche eigene Arbeit des Hrn. Verf. in diesem Buche enthalten ist. Der Hr. Verf. erklärt hierüber

in der Vorrede: „Der Kritik gerecht zu werden, ist one eigne kritische Ausgabe ser schwer: um jedoch auch hier nicht leicht etwas vermissen zu lassen, sind die bessern neuern Vermutungen mit Andeutungen des Urhebers alle aufgefürt; so freilich auch manche, welche kaum je eine Stelle im Texte finden werden ( )." Selbst mit dieser Beschränkung auf die „besseren" Vermuthungen enthält diese Zusage sehr viel; wenige Schriftsteller dürften in den letzten Jahrzehnten in gleichem Mafse mit Conjecturen überdeckt sein, wie Sophokles. Man kann sich daher kaum wundern, dass in dieser Hinsicht manches zu vermissen ist; namentlich ist eine Unvollständigkeit der Anführung öfters in der Weise zu bemerken, dass eine Conjectur unter dem aus blofser Vermuthung hergestellten Worte erwähnt und somit vom Hrn. Verf. den besseren beigezählt ist, dagegen bei dem durch Conjectur beseitigten oder umgeänderten Worte die Verweisung darauf fehlt; sollte der Hr. Verf., wie es scheint, grundsätzlich der Kürze wegen so verfahren sein, so kann dieser Grundsatz selbst nicht gebilligt werden. Z. B. A. 289 hat für ἄκλητος Dindorf die Conjectur Herwerdens ἄκαιρος aufgenommen; der Verf. kennt dieselbe und giebt hinter ἀκάθαρτος „(ἄκαιρος A. 289 Herm)" — Herm statt Herwerden — aber bei ἄκλητος A. 289 findet sich keine Verweisung darauf. A. 921 ὡς ἀκμαῖος εἰ βαίη μόλοι, Wolfs Conjectur ἀκμὴν ἂν ist unter ἀκμή angeführt, ohne Verweis unter ἀκμαῖος; das gleiche gilt bei ἀκάματοι θεῶν μῆνες Ant. 607 und Dindorfs ἄκοποι, bei ὅποτμον εἰς ἀνάγκαν O. 877 und ἀπότομον, dasselbe lässt sich Ant. 973—975 bei der durch Vermuthungen vielfach geänderten Stelle εἶδες ἀραχθὲν ἕλκος κτλ in den verschiedenen darauf bezüglichen Artikeln verfolgen. Ar. 232 ch. ἱππονώμας, weder Lobecks ἱππονώμους noch das handschriftliche (Laur. von erster Hand) ἱππονόμους ist erwähnt. El. 1304 hat der Laur. von erster Hand λεξαίμην, die Correctur: von späterer Hand βουλοίμην findet sich in den übrigen Handschriften und ist von Hermann beibehalten; die übrigen Herausgeber haben δεξαίμην; der Verf. verzeichnet δεξαίμην, als finde es sich nur bei Dindorf, ohne übrigens unter βουλοίμην oder unter λεξαίμην die Stelle anzuführen. Unter φρονεῖν heifst es: „3. bin bei gesundem Verstande, meiner Sinne mächtig, εἰ φρονοῦσ' ἐτύγχανες E. 329, A. 82, (273 Herm), 344, T. 404." Dies ist so zu verstehen, dass A. 273 sich φρονεῖν als Hermanns Conjectur finde; der Sachverhalt ist aber, dass φρονοῦντας dort die allgemein angenommene Lesart ist und nur Dindorf auf Anlass einer Bemerkung der Scholien βλέποντας aufgenommen hat; unter βλέποντας hat der Verf. nichts hierüber bemerkt. — Die angeführten Beispiele der Unvollständigkeit oder Ungenauigkeit sind nach einem zufälligem Interesse an einzelnen Stellen herausgegriffen, sie können also nicht über das Mafs der Vollständigkeit oder Genauigkeit ein Urtheil begründen, auch würde sich ein solches mit Sicherheit kaum anders

gewinnen lassen, als indem man für irgend eine Partie selbst die vollständige Zusammenstellung des Materials ausführte.

Der Druck ist für einen in so hohem Grade compressen Satz als correct zu rühmen. In den Zahlen der Citate sind allerdings eine erhebliche Anzahl von Druckversehen am Schlusse berichtet, und zwar in einer Gedrängtheit, welche das Auffinden einer Correctur schwer macht. Alle Versehen der Zahlen sind damit freilich noch nicht berichtigt, so ist auf den ersten Seiten unberichtigt geblieben *ἀγελαίας ἐπὶ βοῦς* A. 17 ch., statt A. 175 ch. *ἀγρεύειν* fr. 491 statt fr. 498, *ἀελλόθριξ* fr. 372 statt fr. 273.

Es wird kaum nöthig sein, aus diesen einzelnen Bemerkungen ein Ergebnis zu ziehen. Die Absicht, einem zwiefachen Zwecke zu dienen, den Schülern für die Präparation und der wissenschaftlichen Forschung, hat die Erfüllung der letzteren Aufgabe beeinträchtigt. Existirte zu Sophokles überhaupt noch kein Lexikon oder Index, so würde das vorliegende Buch trotz der angedeuteten Mängel der dankbarsten Aufnahme sicher sein. Gegenüber aber dem bereits vorhandenen, freilich einem früheren Stande der Texteskritik und Exegese angehörigen Lexikon und gegenüber den beiden, in der Ausarbeitung begriffenen Arbeiten, welche ausschliefslich der wissenschaftlichen Forschung zu dienen beabsichtigen, wird es für diese Seite des Gebrauches schwerlich etwas anderes, als den möglichst geringen Umfang und den allerdings äufserst billigen Preis können geltend machen. H. Bonitz.

Die Bedeutung des Aoristus. Von Prof. Dr. Pfuhl. Programm des Vitzthumschen Gymnasiums. Dresden 1867. 60 S. 8.

Der Verf. stellt sich als Ziel die Aufhellung der „Proteusnatur" des Aorist. Referent ist sehr erfreut, verwandten Bestrebungen zu begegnen, stimmt auch in Auffassung der Bedeutung der einzelnen Gebrauchsweisen meistens völlig mit dem Verf., glaubt sogar, dass diese längst nicht mehr so vereinzelt steht, wie der Verf. zu glauben scheint, kann aber der Begründung derselben, mithin der Basis der Erklärung (und auf diese soll es hier doch ankommen), sowie mancher Auffassung des Modusgebrauchs in bestimmten Satzarten nicht beistimmen. Man kann das Wesen des Aorist nicht feststellen, ohne zugleich dessen Stellung zu allen übrigen Temporibus zu bestimmen; ebenso nichts über dessen Modusgebrauch, wenn nicht der Gebrauch dieser für die verschiedenen Satzarten geordnet vorliegt. Die Erkenntnis gewisser Grundlinien des Ganzen muss vorausgehen, ehe eine vollständige Erfassung der Bedeutung der einzelnen Theile möglich wird. Auch für die Schule (da der Verf. auf diese hinweist), ist dieser Gesichtspunkt mafsgebend: es ist vorerst ein solcher Ueberblick der Temporal- und Modalformen zu gewinnen, aus dem die mannigfachen Abweichungen vom

Deutschen und Latein sich als fürs Griechische nothwendige ergeben. In den einzelnen Fällen des Vorkommens liefse sich zu oft statt des Aorist auch eine andere Form durchführen (die Abhandlung liefert dazu selbst Belege genug), so dass factisch der Gewinn auf Anlegung und Reproduction einer Definition hinauskäme, für die Exercitien aber weiter Spielraum bliebe. Daher bleibt ungleich wichtiger die Feststellung des allergewöhnlichsten Modusgebrauchs für die einzelnen Satzarten, vornämlich des in den Nebensätzen, und zwar mittelst historischer d. h. hier auf statistischer Basis erstrebten Ergründung des Gebrauchs.

Der Verf. stellt zuerst Beispiele, wo der „Aorist" (im Indic.) Vergangenheit bedeutet, solchen gegenüber, wo dies nicht der Fall sei: wählt aber die letzteren nur aus den Nebenmodis. Damit, sollte man meinen, wäre der Weg zur Erklärung schon gegeben, zumal seitdem die Sprachvergleichung die schon innerhalb des Griechischen erkennbare völlige Verschiedenheit von Augment und Reduplication aufgedeckt hat. — Dann werden Ansichten anderer voraufgestellt, aber nur von solchen, bei denen Benutzung der Sprachvergleichung nicht stark vorauszusetzen ist: Matthiae, Krüger. Bernhardy; besonders wird Madvig berücksichtigt. Curtius wird in Randbemerkungen öfter citirt, müsste dann aber auf Fassung des Textes gröfsern Einfluss geübt haben. Dann folgt ein „Blick auf das specifische Wesen" des Aorist, S. 11. Da dies den eigentlichen Zielpunkt der Aufgabe trifft, wenden wir uns zunächst zur „Schlussbemerkung" S. 60: „Wir haben erkannt, dass der Aorist (?) ein Haupttempus ist, dass er jedoch unter Umständen auf das Gebiet der Vergangenheit übertritt und sich somit nicht minder als historisches Tempus geltend macht. Hierin aber liegt nichts aufsergewöhnliches; denn es geschieht weiter nichts, als dass, wie im Präs. und Perf. je ein histor. Tempus sich abzweigt, neben dem Zukunftsaorist, neben dem zu erwartenden „einst", auch das präteritale „einst" zum entsprechenden Ausdruck gelangt, und so erscheint der vielverkannte ἀόριστος — (mit dem Janusgesicht) — zu guter Letzt unbestreitbar auch als ein χρόνος εὖ ὡρισμένος." Die Aufstellung eines „Zukunftsaorist" (Fut. I) passt freilich zu τύψω und ἔτυψα (das sah schon G. Hermann), würde aber auf den Sanscr. Conditionalis (urus eram) führen. Der Zusammenhang von -σω und -σα beruht ja nur auf dem beiden Formen gemeinsamen Stamme des Hilfsverb. Was aber der Verf. zu vereinigen strebt, ist die Bedeutung zweier Flexionsendungen dieses Stammes. Aufserdem ist ἦν, also ἤσαμ (σα) nicht Präter. zu ἔσω (σω), sondern zu ἐσ-μί. Ueberhaupt aber, um den wirklichen, ursprünglichen Gedanken der Sprache zu erfassen, muss doch von den starken Bildungen, den temp. secundis, den ohne Hilfsverb gebildeten, ausgegangen werden. Endlich scheint weder

das „Janusgesicht“ noch das „Aufsergewöhnliche“ beseitigt. Denn mit Aufstellung eines Begriffs, der ebensogut von Zukunft wie von Vergangenheit aussagbar ist, wie „einst“ ist die Sache nicht abgethan. Und wo ist jemals im Indic. die zweite Bedeutung jenes „einst“? Die eigentliche Schwierigkeit ist doch wohl die, dass der Indic. Aor., ein Augmenttempus, mit Modis bedacht ist. Dass dann nur der Indic. die Bedeutung der Vergangenheit hat, die übrigen Modi nicht, ist durchaus regelmäfsig; es werden ganz wie beim Vb. Imperf. und Vb. Perf. diese Nebenmodi zum Haupttempus, dem Präs. des Vb. Aor. gehören: welches freilich fehlt. So sind die Schwierigkeiten der ganzen Frage bestimmt genannt und damit zeigt sich auch schon die Erklärung. So lange man aber bald unter „Aorist“ den Indic., bald den Stamm seiner Modalformen im ganzen versteht, bleibt man auch über die eigentliche Schwierigkeit im Dunkeln. (Noch S. 59 bleibt unverständlich der Ausdruck: „Der Indic. Aor. ist die historische Form des Aoristus an sich!). Es ist also von einer Bestimmung des Verhältnisses der Aoristformen zum System der Temporalformen überhaupt auszugehen.

Völlig im Einklange mit der Sprachvergleichung darf man sich die 3 Stämme der starken Bildungen des griechischen Verbum (*τυπ*, *τυπτ*, *τετυπ*), jeden in einem Haupt- und einem Nebentempus (Augmenttempus) hervortretend denken, aber so, dass die übrigen Modi nur dem Haupttempus angehören, d. h. unberührt bleiben vom Augment, von dem überhaupt nur im Indic. hervortretenden Gegensatz zwischen Gegenwart und Vergangenheit. (Auch das Augmenttempus wird sich später als ursprünglich nichts als eine Modalform erweisen). Jedes vollständige griechische Verb bildet dann 3 verschiedene Verba, jedes aus einem sog. Präsens mit Modis und einem sog. Präteritum bestehend, nur dass dem Verbo Aor. sein Präs. (*τύπω*) in der Regel fehlt. Die Präsentia selber stehen in keiner speciell temporalen Beziehung zu einander; d. h. das Perf. ist nicht Vergangenheit des Präs., und das *τύπω*, wo es existirt, ist ebenso wie das Perf. ein vollkommnes Präsens. Ueberhaupt findet sich für das, was vom modernen Sprachbewusstsein aus vorzugsweise unter „Zeit“ verstanden wird, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ein Ausdruck überhaupt erst im Gegensatz der Augmenttempora zu den Haupttemporibus; also nur im Indic. und nur in den äufsersten Theilen der Flexion. Die übrigen Formen sind alle „zeitlos“, d. h. ihre Bedeutung ist nur zusammengesetzt aus ihrer modalen und der ihres resp. Stammes. Letztere ist beim Vb. Imperf. Werden und Dauer, beim Vb. Perf. Vollendung, welche aber nicht zeitlich, sondern wie sonst bei Reduplicirungen, als eine Potenzirung oder Specialisirung der ursprünglichen Thätigkeit zu denken ist. Das Verb. Aor., das des unverstärkten Stammes, bezeichnet dann einfach die Thätigkeit an sich, ohne die durch Präsensverstärkung und Reduplication hinzugebrachten Modificationen.

Dies ergiebt, blofs positiv formulirt, die Bedeutung von Punkt und Moment, die aber in vielen Fällen von der des Vb. Imperf. kaum zu scheiden ist. Daher liegen die Aoristformen der Anwendung eben am nächsten, treten überall ein, wo nicht ein specieller Grund auf eine der verstärkten Stämme führt. Die schwachen Bildungen (temp. prima), d. h. die mit Tempuscharakter, sind einfach nur eine andere Art von Bildungsformen, spätere, bequemere, mechanischere, die für die Bedeutung gar keinen Unterschied beanspruchen: vgl. fragte zu frug, webte zu wob; ja, wo es beide neben einander giebt, wenigstens niemals in temporaler Hinsicht: ἔστην und ἔστησα. — Sind aber die Modi „zeitlos", so ist dasselbe für den nur modal von ihnen geschiedenen Indic. des Haupttempus zu erwarten. Ferner, die Nebentempora setzen bei ihrer Entstehung die Existenz der Haupttempora schon voraus, die Formen von ἐτίθην die von τίθημι: es sind nur in Folge des Augments die Personalendungen abgestumpft. Folglich ist ein Zeitpunkt zu statuiren, wo es nur Haupttempora gab, also eine Bezeichnung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gar nicht beabsichtigt sein konnte, also auch die Präsentia nichts von Gegenwart anzeigen sollten. (Diese entstehen im Sanskrit durch Ansetzung der blofsen Personalendungen an den Stamm; ein Element, das Gegenwart bedeuten könnte, fehlt). Natürlich; das vom Sinnlichen ausgehende Denken hatte es zunächst nur mit der Erscheinung zu thun; daher fiel ihm Wirklichkeit und Gegenwart zusammen; letztere war selbstverständlich in ersterer mit inbegriffen. (Hiermit wird nicht einmal geleugnet, dass jenes ursprüngliche Denken sich auch nicht mit dem Uebersinnlichen beschäftigt habe; es wird aber dies dann unter dem Bilde des Sinnlichen gefasst sein: wie in den Mythen ewige Thätigkeiten als einmalige Handlungen, geistige Kräfte als Personen erscheinen). Die Augmenttempora bestätigen dies; diese Präterita waren ursprünglich Modi: das Vergangene war eben nur das erste Nichtwirkliche, d. h. nicht sinnlich Vorliegende oder nicht Gegenwärtige, für welches ein eigner Ausdruck Bedürfniss ward. Denn das eines Ausdrucks für die Zukunft lag jenem Denken noch ferner. Die Vergangenheit betraf doch etwas einmal als sinnlich Geschautes; die Zukunft dagegen gehörte rein dem Gebiete des Gedachten an, ward also (wenn überhaupt) nur modaliter bezeichnet, besonders als erwartet. Dazu, die Zukunft als etwas Wirkliches, Indicativisches, zu fassen, kam man erst spät und allmählich. Daher giebt es starke Formen des Futur fast gar nicht; die, welche sich als solche fassen lassen, ἔδομαι πίομαι, ἔσομαι werden von der etymologischen Sprachforschung als Abstumpfungen von Fut. primis angesehen. Und in letztern erkennt dieselbe nur Präsensbildungen, so dass also nur die Bedeutung jeder Präsensverstärkung, die des Werdens, für die Bezeichnung der Zukunft verwendbar bliebe, dagegen das Fehlen des Conj. und Imper. so nicht erklärt wird. —

Es sind dies einfach Combinationen der sprachgeschichtlichen Data, wie ich sie schon mehrmals aufgestellt habe; zuerst 1853 Arch. f. Phil. S. 52. ff.; in Programmen schon früher. Eine grofse Bürgschaft für die Richtigkeit ist mir, dass A. Tobler Ztschr. f. Völkerpsych. 1861. 1 S. 30. ff. von ganz denselben Datis aus bis ins Einzelnste zu denselben Resultaten gelangt ist, vgl. Gymn.-Zeitschrift 1864 S. 268. Da aber nichts hiervon dem Verf. bekannt geworden ist, gegenwärtige Anzeige aber einmal von mir übernommen ist, konnte ich dies voraufzuschicken nicht vermeiden. Es bleiben sogar noch einige Ergänzungen unvermeidlich: 1) Die speciell sog. Präsentia zeigen die „zeitlose“ Bedeutung in Sätzen allgemeinen Urtheils, also namentlich in den mit Wenn auflösbaren; mithin von den Perfectis sicherlich auch die „mit Präsensbedeutung“; danach aber ist diese selbe Bedeutung auch in andern Fällen sehr wohl denkbar und möglich, wo das Deutsche die Uebersetzung mit einem Perfect vorzieht. — 2) Dass dem Vb. Aor. das Hauptte mpus fehlt, ist gar nicht so durchgehend der Fall. Es giebt genug Präsentia unverstärkten Stammes (und weiter würden ja jene nichts sein), wenn auch das Imperf. dazu Aor. II genannt wird, oder später ein schwacher Aorist dazu gebildet wird: *κλύω, φημί, γράφω, πλέκω, αἴσθομαι, ἔγρεσθαι, ὄρομαι* u. s. w. u. s. w. Dafür ferner, dass doch im ganzen und regelmäfsig dies *τύπω* und *λάβω* fehlt, könnte man sich (mit Curtius) begnügen, darauf zu verweisen, dass die Sprache, wo es keinen oder doch keinen erheblichen Unterschied des Sinnes macht, immer geneigter ist und wird, die volleren Formen zu bevorzugen. Es lässt sich aber auch hiervon die Rechenschaft geben. Analog wie beim Präsens und Perf. könnte jenes *τύπω* oder *λάβω* erstens die aus der des Stammes *τυπ* und *λαβ* mit der modalen des Indic. zusammengesetzte Bedeutung haben: diese „zeitlose“ Bedeutung fand sich aber namentlich in Sätzen allgemeinen Urtheils, und für diese erschien der Ausdruck der Dauer (St. des Vb. Imperf.) nothwendig passender. Zweitens konnte es dieselbe Bedeutung mit Hinzunahme der der Gegenwart sein. Aber auch dann hatte das Vb. Imperf. den Vorzug, da eben, weil die Gegenwart nur ein Moment ist, eine Handlung, um als gegenwärtig festgehalten werden zu können, zugleich als dauernd gedacht werden muss. — 3) Das Perf. Indic. zeigt gröfstentheils verkürzte Personalendungen, aber nur, weil die Reduplication dieselbe Einwirkung auf die Endsilbe übte wie das Augment. (Aehnlieh wirkt das Jota des Optat.; vgl. auch das *α* und *ο* der I. und II. Decl., insofern es die ursprünglichen Casusendungen abstumpft.) Wie nun auch das Plusquamperf. entstanden sein möge, soviel ist klar, dass weitere Verkürzung hier nicht möglich war, also nur das Mittel irgend welcher Verlängerung blieb. Und nirgend zeigt sich die Selbständigkeit des Griechichen gegenüber dem Sanskrit, trotz gleicher Abkunft, und damit die Nothwendigkeit, den Gedanken des speciell griechischen Systems aufzusuchen, so deutlich wie hier.

Im Sanskrit fehlt das Plusquamperf. noch ganz, und das Perf. wird dort mit dem Aor. promiscue verwendet. Im Griechischen würde mit Wegfall des Plusquamperf. das ganze System der Tempora hinfällig werden; und dass andrerseits das griech. Perf. überall als wahres Präs. gefasst werden müsse, gesteht nicht blofs Curtius zu, sondern es führen ebendahin auch die dorischen Formen auf *ω*, inclus. *ἀνώγω*, *κεκλήγοντες* u. dgl. m. Denn der dorische Dialekt ist bekanntlich derjenige, der die sprachliche Verwandtschaft am treuesten bewahrt, der gemeinsamen Wurzel am nächsten steht, andrerseits aber auch das specifisch griech. Denken, mit dem das Volk in die Geschichte eintritt, also seinen schon vorhistorischen Grundgedanken, (der zu scheiden ist von dem der Weiterentwicklung) am deutlichsten aufzeigt, in Sprache wie Sitte. Platons Philosophie spiegelt diesen Grundgedanken noch von Attika her ab und seine Republik führt auf dorisches und Lykurg. — Man spricht soviel davon, dass die griech. Grammatik eine geistige Gymnastik der Jugend sein solle, und schwerlich wird man dafür der Tempus- und Moduslehre die erste Stelle rauben können. Soll jener Satz aber mehr als blofse Phrase sein, so ist das erste Erfordernis, dass diejenigen Begriffe, mit denen logisch operirt werden soll, auch zuvor historisch ihrem Inhalte nach ergründet werden. —

Der thetische Theil stellt zunächst S. 11 als Wesen des „Aorist" (d. h. hier des Stammes des Vb. Aor.) hin, dass er die Handlung ohne Entwickelung angebe Dies wird S. 12 umgeformt in „zeitlich beschränkte Verbalthätigkeit"; letzteres ist aber am Ende jede Temporalform. Der Verf. glaubt sich jedoch zu dieser Umformung genöthigt, weil für viele Verba, denen an sich der Begriff der Entwickelung schon wesentlich inne wohne, neben oder statt jener momentanen auch eine concentrirte Verbalthätigkeit zu statuiren ist: „*ἐρωτῆσαι* das Fragen abmachen." Neu ist dabei nur, dass die Bedeutung des Momentanen auf den Aor. II beschränkt wird, so dass die concentrirende („Begriff des Anfangs" S. 13) mit dem Aor. I zusammenfällt. Erwiesen wird diese Behauptung nur durch die Beispiele *ἔβαλε*, *ἔσχε*, *ἐρωτῆσαι*, *πολεμῆσαι* und *τελευτήσαντος*. Auf 5 Beispiele hin aber lässt sich eine so völlige Trennung der Bedeutung des Aor. I und II nicht gründen. Nur das wird aufstellbar bleiben, dass die Aor. II. namentlich den ältesten und kürzesten Stämmen und somit freilich auch den einfachsten Verbalthätigkeiten zufallen; dass dagegen die massiveren Stämme, namentlich Denominata und die grofse Mehrzahl der Pura, schon als spätere Bildungen auch der spätern, schwachen Bildungsformen sich bedienen. Warum aber in *ἔτυψε*, *ἔκοψε*, *ἔπληξε* die Verbalthätigkeiten weniger einfache und nothwendig als concentrirte zu fassen sein sollten als in *ἔβαλε*, so dass am Ende aus diesem Grunde nicht *ἔκοπα* u. s. w. gebildet wäre, ist nicht abzusehen. Auch ist das gar nicht nachzuweisen versucht, wozu doch z. B. einluden *ἔτραπον* und *ἔτρεψα*, *ἤγγελον* und *ἤγγειλα*, *ἐρέσθαι* und

ἐρωτῆσαι, ἐφάνην und ἐφάνθην u.s.w. u.s.w. Auch Aor. II mit dem Begriff der Entwickelung giebt es genug: μέλλω που ἀπεχθέσθαι Διΐ. ἔπλετο. ἀφίκετο u.s.w. Gänzlich unhaltbar ist der hier am Schluss S. 13 angefügte Satz: „Da der Aorist kein ursprüngliches Präter. ist, so kann das griech. σα nicht dem Sanskrit asam (=eram=ἦν) entsprechen." Hier kann unter „Aorist" nicht der Indic. gemeint sein; denn der ist ja ohne Frage immer Präter. Dem Stamme aber, den sämmtliche Formen des Aor. I aufweisen, wird durch die Erklärung aus asam ἦσαμ noch gar nicht die Bedeutung der Vergangenheit zugewiesen, so wenig wie εἰμί, ὦ, εἴην εἶναι, ὤν diese haben: das σα gilt ja nur für den Indic.; die Modi, denen σα angehört, bezeichnen keine Vergangenheit. Aber auch das steht nicht im Wege, dass εἶναι als etwas „Seyendes, Bestehendes gerade das Gegentheil des einzelnen Falls einer Verbalthätigkeit" bilde. Denn die Möglichkeit, dass Formen von εἶναι, als dem Verbum abstractester Thätigkeit, zu Hilfsbildungen benutzt seien, bleibt durch solche Bedenken unberührt. Es konnte ein Tempus von εἶναι sehr wohl zum Ausdruck des Eintretens in die concrete Erscheinung genutzt werden. (Man denke auch an das häufige Imperf. pro Aor. bei andern Verbis.) Hat man doch, und gewiss mit Recht, aufgestellt, dass auch εἶναι ursprünglich eine ganz specielle, sinnlich erfassbare Bedeutung müsse gehabt haben. Zweitens ist es doch eben kein Imperf. verstärkten Stammes, sondern das Präter. eines reinen Stammes, also ein Aor. II, den man sich im Aor. I angefügt zu denken hat.

Seite 14 wird das jetzige Wendisch der Lausitz verglichen, in dem dieses Vb. momentanea und durativa scheide. Namentlich entstehe hier so ein einfaches, absolutes Factum und ein aoristisches (wahrscheinlich das den auf σω entsprechende). So weit ich folgen kann, handelt es sich um Präsensverstärkungen. Draeger progr. Gustr. 1853 *de ling. Ross. antiq. simillima*, führt ebenfalls Vb. durativa, das Futur bezeichnende, an § 18; und § 19: dass der griech. Aor. im Slavischen nicht erscheine, wohl aber in gewissen Verbis simplic. (unverstärkt. St.) gewissermafsen existire: wohl so, dass deren Imperf. mit einem Aor. II. zusammenfalle: ἔλεγον. — In wiefern hier Pfuhl S. 15 zu der Annahme kommen kann, dass „trotz πραξίω u. s. w. von einer Zusammensetzung (im Fut.) mit Sansk. sjâmi nicht die Rede seln könne," verstehe ich nicht, da er eben noch in der Randbemerkung S. 14 ἔσ-σομαι (und damit doch auch ἐσίω, ἐσέω, σοῦμαι) als die ursprünglichen Futurformen anerkennt. Denn damit nimmt er doch auch πραξίω aus πραξέσομαι u. s. w. Er müsste also auch den Zusammenhang von ἔσ-σομαι und sjâmi leugnen. Endlich darf man doch in solchen Dingen nicht rigoroser sein als die etymologische Forschung; und diese statuirt Anwendungen von Formen des Sansk. im Griech., wo sie „blofs als formales Bildungsmittel" dienten. Curt. selbst sieht jetzt im Fut. nur die Flexionsendungen von ἔσ-ομαι, nicht mehr den Stamm selber verwendet.

Beim Infin. S. 16 wird richtig bemerkt, dass der Inf. Aor. nicht blofs abhängig von Vb. dic. und in or. obl. oft die Bedeutung der Vergangenheit habe, sondern auch sonst oft: (nämlich wo er als Subject auftritt): *τὸ μὴ βοηθῆσαι quod non venerant*. (Auch *μέλλει, δοκεῖ, ἔοικε, γενέσθαι*). Aber die Erklärung, dass das der Fall sei, wenn er „Vertreter" des Indic. Aor. sei," ist gar keine. Auch der Infin. Präs. steht von Vergangenheit; auch da pflegt gesagt zu werden, dass er dann Infin. des Imperf. sei, also dieses „vertrete." Die Frage ist ja eben, wie er dies könne, d. h. wie er zur Bedeutung der Vergangenheit gelange. Da bleibt nur übrig zu sagen, dass, wie überhaupt die Modi aufser dem Indic., so auch der Infin. gar nichts weder von Vergangenheit nach Gegenwart auszusprechen bestimmt seien, und dass die Modi des Präs. von denen das Aor. sich nur scheiden wie ihre Stämme. Wo der Infin. Perf. Vergangenheit zu bedeuten scheint, ergiebt sich die in Wirklichkeit ausgesprochene Bedeutung aus dem Begriff der Vollendung, sobald diese vom Zeitpunkt des Hauptsatzes aus gefasst wird. Dass das Partic. Aor. keine Ausnahme bildet, darf ich hier übergehen. Das Futur giebt es häufig besonders im Particip ohne irgend welche Behauptung einer Zukunft. Den Infin. Fut. hat man erwartet z. B. Xen. Hell. 3, 1, 12 *νομίζων ἱκανὸς εἶναι καταπατῆσαι τῇ ἵππῳ τοὺς Ἕλληνας*: aber da würde er bedeuten: „er glaubte im Stande zu sein dazu künftig einmal fähig zu werden." (Die Häufigkeit des Infin. Fut. nach *μέλλω* wird daher rühren, dass *μέλλω* schon zu sehr als specielles Hilfsverb des Futur angesehen wurde, also nur dessen Flexionsendung ausführen oder ersetzen sollte). — Dass der Inf. Aor. nach Versprechen und Hoffen so stehen kann, dass man manchmal *ἄν* hinzuverlangt hat, erledigt sich eben daraus, dass der Inf. Aor. die Handlung eben nur nennt, ohne irgend welche Zeitangabe. Steht der Inf. Fut., so soll zugleich die Zeit des Eintretens durch eine allgemeine Angabe ihrer Beschaffenheit noch näher bestimmt werden: besonders durch wenn: *ἐπηγγείλατο ἐμπρήσειν τὰ νεώρια* „bei gelegener Zeit;" *ἐμπρῆσαι* = jetzt gleich oder doch in einem zeitlich bestimmbaren Augenblick. Nun kann auch nach Verbis, die an sich einen Hinweis auf die Zukunft nicht enthalten, der Inf. Aor. ohne *ἄν* von der Zukunft stehen, wo nämlich mehr als eine blofs potentiale Behauptung gegeben werden soll: *ἐνόμιζον ῥᾳδίως κρατῆσαι*: dann ist die Bezeichnung der Zeit aber unterlassen: nach einer weitern positiven Bedeutung des Aor. dafür darf man nicht suchen. Jeder andere dort denkbare Form hätte eine speciellere Bedeutung.

S. 19 sollen Infin. wie *πρὶν λαβεῖν, ὥστε λαβεῖν* ihre „Erklärung im erzählenden Indicativ" finden. Aber der steht eben nicht da; daher bleibt zur Erklärung nur die Bedeutung des Stammes des Vb. Aor. Zweitens wäre in den meisten Fällen der Indic. nicht einmal möglich. Drittens ist solches *λαβεῖν* u. s. w. gar nicht als „Vergangenheit" fassbar, die doch im Verhältnis zur

Handlung des Hauptsatzes verstanden sein sollte, sondern ist vielmehr in Zukunft zu suchen: bei πρίν wie bei ὥστε. Da passt also keine Berufung auf den Indic. Aor. Aber nicht einmal diejenige Vergangenheit kann gemeint sein, die dem λαβεῖν bei πρίν oder ὥστε dadurch zukommt, dass schon der Hauptsatz in Vergangenheit steht: denn wozu wären sonst πρίν und ὥστε erwähnt? Und nach einem Präsens kann λαβεῖν bei πρίν oder ὥστε doch niemals Vergangenheit bedeuten. Endlich ist zu beachten, dass, soweit es nur um Vergangenheit und Gegenwart sich handelt, in allen solchen Fällen ebensogut der Infin. Präsent. stehen könnte. Wahrscheinlich hat der Verfasser durch die deutsche Form der Uebersetzung sich täuschen lassen. Das Deutsche setzt bei „so dass" bekanntlich oft ein Plusquampf. Conj., wo lateinisch nur das Imperf. Conj. stehen könnte: οὐ παρῆν ὥστε καλεῖσθαι (oder κληθῆναι) „so dass er hätte können — (oder: gerufen wäre)." Jedenfalls liegt hier der Nebensatz dem Hauptsatz gegenüber in Zukunft. Das Deutsche setzt aber den Nebensatz in eine solche Form, in der er, zu einem Hauptsatz gemacht, würde stehen können: „Er hätte können gerufen werden, wenn." Man hat dieser oder ähnlicher Ausdrücke wegen das Deutsche wohl objectiver genannt: es kann aber höchstens von einem Streben, etwas nicht objectives als objectiv hinzustellen die Rede sein. Das Deutsche ist, wie sonst, so auch im Modalausdruck vielmehr überall subjectiver (vgl. z. B. noch: fürchten dass). So auch bei πρίν. παρῆν πρὶν κληθῆναι „ehe er gerufen wurde," (obwohl es zum Rufen gar nicht gekommen ist), und πρὶν καλεῖσθαι „bevor er gerufen werden konnte:" wo es zum Ausprobiren des Könnens gar nicht braucht gekommen zu sein. — Dass bei ὥστε der Infin. auch etwas factisches bringen kann, indem er dies als aus der Beschaffenheit der Haupthandlung hervorfliefsend darstellt, ist zu bekannt: daher bedarf es keines Beweises dafür, dass der Infin. bei ὥστε vom Hauptsatz aus der Zukunft angehöre: daher aber „vertritt" der Infin. Aor. hier keineswegs den Indic. Aor. Ganz dasselbe gilt aber für πρίν, „bevor;" obwohl Pfuhl auch hier den Infin. den Indic. (Aor.) „vertreten" lässt. Bekanntlich muss nach πρίν der Infin. (Aor. oder Präs.) eintreten, so lange der Hauptsatz positiv ist: also sogar von Factis: Μεσσήνην εἵλομεν πρὶν Πέρσας λαβεῖν τὴν βασιλείαν. Fragt man sich nach dem Grunde dieses Gesetzes, so ergiebt sich bald, dass die Handlung des Nebensatzes bei πρίν immer als der des Hauptsatzes zukünftig gedacht ist: weshalb sie denn für den Standpunkt des Hauptsatzes nur als begriffliche Bestimmung in Betracht kommt und daher im Infin. steht. Das nähere brauche ich hier nicht auszuführen. V. bes. Württemb. Corresp. Blatt 1868 S. 171. ff. Gymn. Ztschr. 1868 S. 381.

S. 33 gelangen wir zu der Frage wegen des fehlenden Haupttempus des Vb. Aor. Der Verf. findet dessen Form und Bedeutung vom Conjunctiv ausgehend. (Warum er λάβω (μι),

ἐρωτήσω (μι) schreibt, ist nicht klar, da solche Formen erst recht conjunctivisch aussehen). Diese Indic. λάβω u. s. w. sollen bedeuten: „ich thue irgendwann einen Griff, nur nicht jetzt," indem erst λαμβάνω das „jetzt" bedeute. Damit würde allerdings die Nichtexistenz solcher Stammpräsentia evident klar; denn ein Tempus von solcher Bedeutung ist natürlich geradezu undenkbar. Aber die vorhandenen, wie αἴσθομαι, φέρω u. s. w., zeigen sich als völlig Präsentia. Und so sind λάβω, τύπω u. s. w. doch gerade ebenso vom Stamm λαβ, τυπ, gebildet zu denken, wie λαμβάνω, τύπτω von St. λαμβαν, τυπτ. Auch sagt Curtius selbst, dass die Präsentia ihre Bed. der Gegenwart nur durch den Gegensatz der Augmenttempora erhalten. Vgl. oben. Zwischen λάβω und λαμβάνω, τύπω und τύπτω besteht also nur der Unterschied ihrer Stämme. Zweitens, wie ist die Bedeutung des „nur nicht jetzt" gewonnen? Freilich bezeichnet ἔλαβον Vergangenheit, die Conjunctive λάβω u.s.w. etwas von Zukunft; das Gemeinsame von diesen beiden Formen ist daher allerdings: „nur nicht jetzt." Aber erstens, was für ein Recht haben gerade diese beiden Formen, hier zu entscheiden? Zweitens ist jenes Gemeinsame doch nur das zweier Flexionsendungen, die bei den verstärkten Stämmen ebensogut vorkommen, den fraglichen Indic. aber gar nicht kümmern. Mit derselben Leichtigkeit liefse sich ja für das Präsens τύπτω, λαμβάνω die Bedeutung des „nur nicht jetzt" gewinnen.

Dem Verf. scheint auch im Latein ein „Zusammenhang zwischen Fut. und Präter. zu bestehen und für das Ohr durch den Laut „b" fixirt zu sein; das gemeinsame Merkmal sei nicht für etwas zufälliges zu halten. (*bo* und *bam*). Das wird es auch schwerlich. Nur ist der eben vorhin zurückgewiesene Gedanke auch hier zurückzuweisen: dass nämlich aus dem Gemeinsamen zweier Flexionsendungen die Bedeutung des gemeinsamen Stammes construirt wird. Bekanntlich sieht die Sprachvergleichung *bo* als ein Präsens wie ἔς-ω, *bam* als ein Präter. wie *eram* ἔσαμ eines eignen Hilfswerbs, W. bhu, an, zu dem auch *fui*,-*vi* und -*ui* gehören: der vom Verf. am Rande citirte Curtius erklärt z. B. *bam* aus *fuam*. Ueber die Entstehung dieser starken Formen selber, die zur Bildung schwacher als Hilfsverba benutzt wurden, wäre freilich deutlichere Auskunft von Seiten der etym. Forschung wünschenswerth. Jedenfalls ist aber das „b" etwas, was weder mit Zukunft noch mit Vergangenheit etwas zu thun hat; der Ausdruck dafür tritt erst in der weiteren, mittelst des b angefügten Flexion hervor.

Schief ist dort ebenfalls die Angabe: „zu diesem Conjunct. Futur. gesellte sich allmählich das optativische auf *em* und *am*:" denn abgesehen von dem, was hierbei noch strettig ist, sind doch die Formen -*bo* schwache, also die späteren.

Dass beim Futur der Optativ „überflüssig" sei, ist für den seltenen Opt. Fut. c. ἄν und einige andere Raritäten concedirbar,

gilt aber sonst doch nur insoweit als or. obl. überhaupt nicht nothwendig ausgedrückt zu werden braucht. — Das Futur ist als eigenes Tempus noch gar nicht zu rechnen, wenn es Aufstellung des ursprünglichen Schema der griech. Temporalformen gilt. Es erscheint nur in schwacher Form; ist vom Vb. Perf. meistens gar nicht bildbar; bei einigen Vb. wird es vom Präsensstamm, bei andern von reinen Stamm aus gebildet, ohne durchzuführenden Unterschied der Bedeutung. Dass es Modi bildet, zeigt einen Anlauf auf ein eigenes Vb. Fut. (= *urus*); der Indic. allein zeigt die conjunct. Herkunft, zeigt diese auch allein vor den übrigen Modis oft noch in der Anwendung. Im Latein ist das Futur festes drittes Tempus bei jedem der beiden Tempusstämme. Die modernen Sprachen zeigen ein eigenes Vb. Fut., aber nicht vollständig: das Deutsche hat aufser dem Indic. Fut. noch den Optat. (Impf. Conj.) desselben; das Französische das Imperf. Indic.

Beim Aor. „gnomicus oder empiricus“ S. 37 ist das, worauf der Verfasser diese Bedeutung gründet, wesentlich nur die Bed. des ganzen Stammes des Vb. Aor.; die des Augments bleibt unberücksichtigt: „Am natürlichsten nun erscheint es, wenn jene Bedeutung des Indic. (= Präs. Aor.), die dem Futur das Dasein giebt, sich wieder an dies Futur anschliefst. Und so kommt wirklich das Fut. gnomic. vor.“ Zum Beleg des letztern dient Hdt. 1,173 *καλέουσι ἀπὸ τῶν μητέρων ἑωυτούς· εἰρομένου δὲ ἑτέρου καταλέξει ἑωυτὸν μητρόθεν.* Dies Futur erscheint allerdings öfter, besonders bei Herodot statt des später weit gewöhnlicheren Opt. c. *ἂν.* Es ist (auch dem Deutschen sehr verständlich) dasjenige Futur, welches bei Homer noch als Conjunctiv im Urtheilssatz erscheint, bes. mit *οὐκ* oder *ἂν*, auch *καίποτέ τις εἴπῃσι.* Etwas empirisches aber oder gnomisches ist schwerlich darin zu suchen: es giebt ja etwas an, was immer der Fall sei.“ Aufserdem scheint doch für einen „empirischen“ Aorist die Vergangenheit etwas sehr wesentliches zu sein: *ὡς ὅτε τις δράκοντα ἰδὼν παλίνορσος ἀπέστη* S. 39 führt eben etwas nur als vorgekommen an; dass es öfter vorgekommen sei und also wieder vorkommen könne, bleibt dem Hörer überlassen daraus zu entnehmen. Diese Auffassung als der griech. Denkweise entsprechend zeigt *ποτέ* aliquando 1) = einmal, 2) = manchmal. Die Fälle mit *πολλάκις* u. a. machen noch weniger Schwierigkeit. Uebrigens heifst *πολλάκις ἐθαύμασα* doch nicht: „ich gerathe,“ sondern „gerieth“ in V. d. h. „bei deinen Worten.“ Ebenso *ἐγέλασα, ἐδάκρυσα* u. s. w. bleiben für griech. Anschauung Präterita. Der Verf. folgert aber S. 38: „so hat sich also der gestaltlos (?) gewordene Ind. Aor. beiden Beziehungen des „einst“ angeschlossen.“ Substituiren wir für das mysteriöse „angeschlossen“ auch irgend welchen andern Ausdruck, hätten wir damit nicht gerade das reine Janusgesicht, das der Verfasser bekämpft? — Nun heifst es gar zu Is. paneg. 19

ἐχρῆν μὴ πρόεροι συμβουλεύειν πρὶν ἐδίδαξαν: „ἐδίδαξαν bedeutet: „sie machen (so) irgend einmal die Unterweisung ab;" nur dass der Sinn negativ ist: bevor sie uns belehren." „Der Indic. ἐδίδαξαν ist hiernach (?) ganz an seinem Platze, und steht somit nicht, was einige glaubten, für den Infin." Weder gehört dies Beispiel überhaupt hierher, noch erklärt die Folgerung den Indic. Denn erstens rechtfertigt jene Uebersetzung den Indic. Präter. nicht, und etwas gnomisches oder empirisches liegt gar nicht vor. Es heifst doch einfach: „sie müssten nicht rathen wollen, bevor sie belehrt hätten" oder „belehrten" (als Opt. = Impf. Conj.); d. h. „erst wenn sie belehrt hätten, dürften sie. "Der Indic. ist also der conditionale der Nichtwirklichkeit, wie er bei allen andern Conjunctionen und Relativis ebenso regelmässig stehen muss wie bei εἰ. Wegen πρίν ist nur hinzuzufügen, dass die Möglichkeit von Modis finitis bei πρίν erst durch die negative Form des Hauptsatzes eingetreten ist, dass aber daneben auch der Infin. möglich bleibt, indem man sich ja auch erst das aus posit. Hauptsatz und πρίν gebildete Ganze negirt denken kann.

Ferner meint S. 38 der Verf., dass der Aor. gnomicus sich nicht mehr als Präter. fassen lasse und dass diesem „nur äufserlich präterit. Aor. die Nebensätze im Conj. sich anfügen müssen." Nun aber sind doch Conjunctive statt des Optativ auch nach den regulärsten Präter. etwas ganz gewöhnliches; wenn sie also auch hier vorkommen, ist der Schluss unberechtigt, dass das Präter. des Hauptsatzes kein wirkliches Präter. sei. Der Modalausdruck ist überall im Griech. nur auf Gegenwart berechnet; der der Gegenwart bleibt auch in Vergangenheit, wenn er nicht Opt. or. obl. werden kann und auch soll; denn diese or. obl. auszudrücken, besteht nirgend Nothwendigkeit. Il. 18,223 ist trotz dem Verf. von Franke ganz richtig zum Nachweis eines Opt. nach gnomischem Aor. benutzt: ὥστε λῖς, ᾧ ῥα ϑ' ὑπὸ σκύμνους ἁρπάσῃ ἀνήρ — · πολλά, δέ τ' ἄγχεα ἐρευνῶν εἴ ποϑεν ἐξεύροι: der Verf. sagt, ἐξεύροι sei ein Opt. „von der Art wie" Il. 22,348 ὡς οὐκ ἔσϑ' ὅς σῆς γε κύνας κεφαλῆς ἀπαλάλκοι. Bedeutung wie Unterschied beider Opt. lässt sich genauer bestimmen. Der letztere würde attisch Opt. c. ἄν (οὐ) sein: = οὐδεὶς ἂν ἀπαλάλκοι, also Modalform eines unabhängigen Satzes wie nach ἔστιν οἵ oder in Sätzen der Beschaffenheit (consec. Relativsätze); er ist endlich schon für Gegenwart ganz regulär. Jenes ἐξεύροι aber müsste auch attisch ohne ἄν bleiben, und seine Negation wäre μή; es ist ferner ein Opt. der adverb. indir. Frage oder der fragenden Handlung, d. h. ein Satz, den man durch Ergänzung eines πειρώμενος zu erklären pflegt, und der conditionale Modalformen zeigen muss, so dass hier, wenn der Satz in Gegenwart versetzt würde, ἐάν c. Conj. stehen würde: ἐρευνᾷ ἐάν ποϑεν ἐξεύρῃ. —

Ein Perf. gnomic. halten mit dem Verf. auch wir für ein Unding, aber aus dem bestimmten Grunde, weil ihm beide Eigenschaften abgehen, Vergangenheit und einzelner Fall. Der Verf. ist nicht abgeneigt in Protg. 328 B, falls die übliche Lesart bliebe, ein solches zu erkennen: *ἐπειδάν γάρ τις παρ' ἐμοῦ μάθῃ, ἐὰν μὲν βούληται, ἀποδέδωκεν ὃ ἐγὼ πράττομαι ἀργύριον· ἐὰν δὲ μή, ἐλθὼν εἰς ἱερόν, ὅσον ἄν φῇ ἄξια εἶναι τὰ μαθήματα, τοσοῦτον κατέθηκεν.* Sauppe streicht das *ἀποδέδωκεν* und ergänzt dafür das folgende *κατέθηκεν*. Es scheint aber erstens ganz unbestreitbar, dass das erste Glied etwas angeben solle, was ganz regelmäfsig der Fall sei, das zweite aber nur ganz vereinzelte Fälle. Danach wäre ein Aor. an ersterer Stelle nicht einmal passend. Das rhetor. vorausgreifende Perfect hat griech. freilich immer etwas auffälliges. Dennoch hat obiges „ist immer sofort solvent" statt „solvent geworden" oder „hat — bezahlt" doch wohl hinlänglich Stütze an: *ὁ γὰρ κρατῶν πάνθ' ἅμα συνήρπακεν* und *ἡ ψυχὴ ἀπαλαττομένη ἐνθὺς διαπεφύσηται.* Das auffällige ist eigentlich doch, dass, obwohl nicht *οἱ μὲν ἄλλοι* oder *ἕκαστος* sondern *ἐπειδάν τις* steht, trotzdem das Perf. folgt. Darin wird aber immer eher ein kecker Strich zur Zeichnung des Sophisten zu sehen sein, als dass man die Möglichkeit solchen Ausdrucks dem Griechen ganz absprechen dürfte.

S. 42 führt der Aorist bei temporal. Relativis auf dessen Verwendung pro Plusq. Mit Recht weist der Verf. hin auf die „doppelte Bed. des latein. Plusq.," das im Griech. „der Form nach" (?) fehle; nur ist diese keineswegs bisher, wie er meint, unbeachtet geblieben. Der Aorist nach *ἐπεί* und *ὡς* wird dann dadurch erklärt, dass dieser eintrete, wenn der Satz selbständig hingestellt den Aorist zeigen würde. Das lässt sich natürlich behaupten. Aber auch *dixerat* et führt nothwendig auf *haec ubi dixit*, und ebenso giebt es sowohl *ἐπεὶ ταῦτα ἤκουσεν* als *ἐπεὶ δὲ ἤκουσεν ὅτι,* d. h. das *ἀκοῦσαι* kann schon vorauf erzählt sein und doch der Aorist stehen. Auch giebt es bekanntlich in selbständigen Sätzen sowohl das Imperf. als den Aorist so, dass man nicht blofs vom deutschen, sondern auch vom latein. Standpunkt aus das Plusq. erwarten müsste, und dies also ist es, was der Erklärung bedarf (z. B. Hom. Od. 8,302 *Ἠέλιος γάρ οἱ σκοπιὴν ἔχεν, εἶπέ τε μῦθον*). Hierfür genügt schon bestimmtere Angabe der Sachlage. Im Griech. ist das Perf. noch ein Präs.; folglich dessen Plusq. ein Imperf.; im Latein ist das Perf. zugleich und sogar vorzugsweise Aorist, also Präter., und damit wird dessen Präter., das Plusq., auch T. der Vorvergangenheit, wofür dem Griech. eine eigne Form fehlt, so dass hier alle drei Präter. gleichmäfsig dafür gebraucht werden müssen, — je nach deren sonstigen (aus den Stämmen sich ergebenden) Unterschieden; — so dass einerseits etwas unausgedrückt bleiben muss, andererseits wieder gröfsere Genauigkeit sich ermöglicht. Natürlich ist auch der Aorist

die nächstliegende, gewöhnlichste Form; das Plusq. die seltenste. Der Verf. will Xen. An. 1, 1, 6 ἦσαν αἱ πόλεις Τισσαφέρνους τὸ ἀρχαῖον, nicht durch deutsches Plusq. übersetzt wissen: und doch soll dies ohne Frage der Sinn sein; das Griech. hat nur keine eigne Form dafür. Der Aorist nun bei ἐπεί, ὡς, *ubi postquam* u.s.w. steht dann, wenn wie gewöhnlich gar kein Zeitraum zwischen den Handlungen beider Sätze statuirt werden soll, sondern ein Zusammenfallen derselben. Da nun bei zwei Punkten von Gleichzeitigkeit nicht wohl die Rede sein kann, kann man dies Coincidenz zweier Punkte benennen.

Weitere Aufschlüsse für Auffälligkeiten, wie z. B. präsentisches ἔπλετο, ἔφυν, über ξύμβληται oder ξυμβλῆται u. dgl. finde ich nicht. Die Ueberschriften sind S. 50 Partic. Aor., S. 52 Aor. bei Gleichzeitigkeit, S. 57 bei λανθάνω und φθάνω. S. 58 Wechsel (der Modi) des Aor. und Präs.; S. 59 über die Herausbildung der Formen des Aor. und Impf. aus dem Stamm; ebend. „unser Zeitensystem,“ was aber sehr kurz gehalten ist und ohne Beispiele. S. 60 Schlussbemerkung. Hierauf brauchen wir nicht weiter einzugehen. Der Auffassung der einzelnen Beispiele kann man, wie gesagt, fast immer beistimmen, nur nicht der dafür gesuchten Begründung. Es sei bei dieser Gelegenheit die Frage erlaubt, ob es noch mehr Stellen der Art giebt wie Soph. O. C. 1111 (1106) οὐδ' ἔτ' ἂν πανάθλιος θανὼν ἂν εἴην, σφῷν παρεστώσαιν ἐμοί: das Part. Aor. heifst hier nicht „nachdem,“ wie sonst bei solchen Auflösungen, sondern = οὐ παναθλίως θάνοιμι ἄν. Also vielleicht wie - τραφείς, πληγείς τινος, d. h. substantivisch.

Güstrow. Aken.

Entgegnung.

So leid es mir thut, Veranlassung geworden zu sein, dass Herr Dir. Stier den Weg „persönlicher Polemik“ für nöthig erachtet hat, kann ich doch, da so der Thatbestand vielfach afficirt ist, in einigen Hauptpunkten auf allerkürzeste Berichtigung nicht verzichten. Eine ausgeführtere, übrigens völlig sachlich gehaltene Entgegnung war principiell unzulässig befunden worden. In Betreff des εἰς bleibt nach der eignen Berichtigung des Hrn. Dir. St. S. 580 nur zu ergänzen, dass damit die Tiraden S. 442 über „nicht zwei zählen können“, Beobachtungsschärfe u. s. w. hinfällig geworden sind. In Betreff der „Ergebnisse“ No. 7 S. 135 vgl. S. 436 der Gymn.-Ztg. ist Auskunft geweigert. — Dann

1) glaubt Hr. Dir. St., dass ich τύπτω „statt eines Vb. puri als Grundparadigma“ gebe, sowie dass ich von λύω nur Präs. und Imperf. gebe, was beides nicht der Fall ist; ich gebe vielmehr zwei vollständige Paradigmen. Die Gründe für mein Verfahren zu widerlegen, ist nicht versucht. — Für das „Amendement“ τετύφαται u. s. w. wird jetzt der Beleg aus Thucyd. vermisst; der aber steht Gr. S. 158. Die Rechtfertigung der „Stellung“ würde ich eventuell gerne geben.

2) Bei Anordnung des Verb wird behauptet, dass ich mit „Gespenstern“ kämpfe; denn „genau, was ich fordere, habe Curtius gethan.“ Jede Vergleichung mit der von Kühner oder mir gewählten wird zeigen, dass das nicht der Fall ist. Auch den nun noch möglichen Wortstreit hätte ich nicht zu scheuen.

3) Bei τέτριφα liegt der Beweis der Länge mir gar nicht ob, da ich den consensus grammaticorum auf meiner Seite habe, auch Passow, trotz Herrn Dir. St. Daher genügt für Ar. Lys. 952 für meine Behauptung die Möglichkeit der Messung durch die Länge. Dass Curtius „Prämissen“ für ihn das

Vorkommen der Kürze wünschenswerth machen, ersetzt nicht den ihm nöthigen Beweis. Gerade nach dem von Hrn. Dir. St. als in der Gelehrtenrepublik üblich hervorgehobenen Grundsatze war es weit gelinder, ein gleiches Versehen bei Curtius wie bei πτήσσω zu statuiren, als dass er ohne Beweis habe die Kürze lehren wollen. Ferner ist irrig die Meinung, als glaubte ich mit meiner praktischen Regel eine historische Erklärung zu geben; sie dient nur zur „Erleichterung der Aneignung", vgl. S. 443. Dass Hr. Dir. St. für gewisse Perf. das *non liquet* nachweist, braucht doch einstweilen den Schüler nicht zu stören. — Auch bei ἔρριφα irrt Hr. Dir. St., denn Passow lehrt gerade die Kürze, v. noch Aufl. 4, 1831 Taf. 5c. S. 15. Ebenso folgt Spitzner dem „Syrer Oppian", so dass die „Ehre der Gesellschaft der Irrenden" ganz auf meiner Seite ist. Natürlich wäre ἔρρίφα neben ῥίπτε consequenter und bequemer, wenn eine Schulgrammatik sich nicht begnügen müsste, das Uebliche zu registriren. — Das Schema der Perf. fällt für den Kundigen natürlich gleich einfach aus, mag man die Perf. auf ιφα und χα Pf. I oder II nennen; ich hatte aber nur vom Anfänger gesprochen, der stückweis erlernt.

Auf den Vorwurf der „Unfreundlichkeit" muss ich entgegnen, dass die erste Forderung wohl die ist, dass man die Behauptungen des Gegners unentstellt wiedergebe; diejenige Freundlichkeit, die sich an dritte und Zuschauer wendet, rechne ich nicht. — Für „verloren" achte auch ich diesen Streit nicht, nachdem zugestanden ist, dass Hauptzweck einer Schulgrammatik „Erleichterung der Aneignung" fürs „Verständnis der Schriftsteller" sei. Von diesem Punkte gerade ging meine Abhandlung über die Krisis aus. Danach wird sich auch der Vorwurf hoffentlich erledigen, dass ich in demselben Buche „die Ansichten beider Parteien vertreten wolle".

Güstrow, 15. Sept. 1869. A. F. Aken.

Auf die Recension des Hrn. Dr. Braune Gymn.-Ztg. S. 290 ff. hatte ich eine Beantwortung der dort aufgestellten Fragen und Bedenken eingesandt. Da solcher Gedankenaustausch aber nicht in der Absicht dieser Blätter liegt, muss ich einfach auf meine ausführlicheren Arbeiten verweisen. Einzeln aufserdem S. O. R. 1272 s. Philol. Bd. 21 S. 347. Für ἴδει s. Gymn.-Z. 1864 S. 268 u. 273. Für Vb. tim. Grundz. § 159. N. Jahrb. Bd. 76 S. 226 u. Nägelsb. Z. Il. 1, 555. 3. Aufl. Für μὴ οὐ N. Jahrb. 1859 S. 137 ff. oder Grundz. § 329 Hptd. § 153; auch H. ad Vig. 796 cf. Grundz. § 325 u. 333. Für den Acc. c. Inf. G. F. Schömann N. Jahrb. 1869 H. 4 bes. S. 220 u. 221; für den Infin. bei πρίν bes. Würtemb. Correspbl. 1868 S. 174 ff. Für ἄν beim Opt. auf Bäuml.; dass ich die Erklärung Hermanns wie die Bäuml., jede nur innerhalb gewisser Grenzen für berechtigt halte, kann an sich kein Fehler sein. Für das potent. Präter. c. ἄν die Anerkennung v. Herm. Lipsius quaest. Lys. spec. 1864 S. 11; zur Sache N. Jahrb. 1857 S. 188. Gymn.-Z. 1864 S. 271, 1868 S. 377. Grundz. § 72. Für Xen. Hell. 1, 7, 7 Rec. S. 300 z. 39 vgl. das Citat z. 30 auf derselben Seite. Zu Eur. Phoen. 218 § 467 gebe ich ja keine neue Erklärung, sondern zeige, wie die alte allein zu halten sei (gegenüber Hermanns Correctur). Aehnl. H. Od. 22, 232. 17, 586. 4, 346. Zu Apol. 33 D vgl. Crone.

Güstrow, 15. Sept. 1869. A. F. Aken.

Vorstehende Entgegnung des Hrn. Oberl. Aken auf mein Schlusswort ist mir durch die geehrte Redaction heute mitgeteilt worden. Nach kurzer Ueberlegung habe ich mich entschieden, aus Rücksicht auf die Geduld der Leser und Zuschauer, für welche diese Zeitschrift zunächst bestimmt ist, — im vollen Vertrauen ferner zur Urteilsfähigkeit und Unparteilichkeit derer, welche das von mir gesagte etwa noch einmal nachsehen, vergleichen, oder (beispielsweise in der fünften Auflage des Passowschen Wörterbuchs) nachschlagen wollen, — in Erwägung endlich, dass einem Gegner gegenüber, der jedes weitere Wort in einer Sache zum voraus als Wortstreit brandmarkt, jedes weitere Wort verloren wäre, — nichts zu erwidern.

Zerbst, 10. October 1869. G. Stier.

DRITTE ABTHEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, AUSZÜGE AUS ZEITSCHRIFTEN.

Bericht über die Verhandlungen der siebenundzwanzigsten Philologenversammlung, Kiel 1869.

1. Germanistische Section.

Die Sitzungen der germanistischen Section, welche sich am Montag den 27. September Vormittag, in der kleinen Aula des Universitätsgebäudes gebildet hatte, wurden am Dienstag Vormittag um 9 Uhr durch ihren Präsidenten, Herrn Professor Weinhold eröffnet:

Die bedeutenden Ereignisse der letzten Jahre können uns kaum an einem andern Ort so lebhaft vor Augen treten als hier in Kiel, Ereignisse, deren Folgen auch in der Wissenschaft nothwendig ihre Wirkung äufsern werden. Denn das politische Leben eines Volkes und sein geistiges Leben in der Wissenschaft stehen in inniger Beziehung zu einander; das neue Leben, welches unser Land durchströmt, muss auch in der Wissenschaft offenbar werden, namentlich in der Wissenschaft, welche Leben und Entwickelung des nationalen Geistes zu begreifen strebt. — Zum siebenten Male tritt die germanistische Abtheilung, die im Jahre 1862 zu Augsburg gegründet wurde, zusammen, und am Ende eines solchen Abschnittes ist es wohl recht, die Augen auf die Vergangenheit zu lenken und den Blick ruhen zu lassen auf den Wandelungen, welche in dieser Zeit unsere Wissenschaft erfahren hat. Ernst muss der erste Eindruck sein, den wir empfangen: denn wie sollten wir nicht zuerst der Lücken gewahr werden, welche der Tod in den Reihen der rüstigen Arbeiter gerissen hat. Der Vater der deutschen Philologie, Jacob Grimm, sank im Jahre 1863 ins Grab, ihm folgte vier Jahre später Bopp, der Begründer der Sprachwissenschaft, die mit der deutschen Philologie so eng verbunden und verschwistert ist. Uhland, der Dichter und Gelehrte war ihnen schon 1862 vorangegangen. 1866 starb der bescheidene Ferdinand Wolf, 1867 Franz Pfeiffer, der rüstige Arbeiter auf dem Gebiete deutscher Wissenschaft, im Jahre darauf Vilmar, der feine Kenner unserer Literatur, und der sprachgewaltige Schleicher, und in diesem Jahre noch Diemer. Aber so schmerzlich auch diese Verluste uns treffen, wir vermögen den Lauf des Schicksals nicht zu hemmen. Die einzelnen starben, aber die Wissenschaft lebt und entwickelt

sich fort. Neue Arbeiter treten an die Stelle der ausscheidenden und suchen mit frischen Kräften das unvollendet hinterlassene Werk weiter zu bilden. Auch in den letzten acht Jahren hat die Arbeit nicht geruht und der grofsartige Bau hat nach den verschiedensten Richtungen hin kräftige Förderung erfahren. In Grammatik und Lexikographie, in Kritik und Interpretation, in Literaturgeschichte und Geschichte der Cultur, in Mythologie und Sagenkunde: überall machen sich Fortschritte, zum Theil bedeutende bemerkbar. Die Zeit freilich ist vorüber, da ein kleiner Kreis strebsamer Männer sich zusammen geschlossen hatte zur Pflege und Erforschung des deutschen Alterthums. Wir können nicht mehr alle alles und wollen auch nicht mehr alle dasselbe. Das Feld der Wissenschaft hat sich weiter ausgedehnt, als dass der einzelne es umfassen könnte. Viele Wege durchziehen es und verschiedene wandeln auf verschiedenen. Alle aber stimmen in dem éinen Ziele überein, im Wirken für die Ehre des deutschen Volkes.

Der Redner ging in seinem ansprechenden Vortrag auf die hauptsächlichsten Leistungen der deutschen Wissenschaft in den letzten Jahren ein, und wusste mit kurzen treffenden Worten das wissenschaftliche Streben der einzelnen und ihre Werke zu charakterisiren. Die Versammlung folgte mit ungetheiltem Interesse, und Referent wünschte wohl, dass auf allen Philologenversammlungen ähnliche zusammenfassende Vorträge gegeben würden. Wir Zeitgenossen hören sie gern und für jüngere Generationen werden sie ein schätzbares Material zur Geschichte der Wissenschaft.

Unter den Bemerkungen, welche der Vorsitzende auf seinen Vortrag folgen liefs, erregte die Mittheilung über eine zur Fortsetzung des Grimmschen Wörterbuchs gewährte Unterstützung allgemeine Freude. Auf der Philologenversammlung zu Halle nämlich war vor zwei Jahren in der germanistischen Section der Antrag gestellt, den norddeutschen Bundesrath um eine Unterstützung behufs Fortsetzung des Grimmschen Wörterbuches zu ersuchen. Die betreffende Eingabe des Professors Zacher, ein ausführliches und eingehendes Schriftstück, wurde unterm 29. Juni 1869 dahin beantwortet, dass der Bundesrath für das Jahr 1869 und 1870 je 2100 Thlr., für 1871 2050, für 1872 1850, für 1873 1720 Thlr. zur Verfügung stelle, und dem Professor Zacher aufgebe, sich über die Art der Verwendung mit dem Verleger und den Mitarbeitern in Einvernehmen zu setzen. Unterm 17. Juli wurde die Antwort ertheilt, welcher bald die Genehmigung der gemachten Vorschläge folgte. Der Antrag des Vorsitzenden, das Präsidium zu beauftragen, dem Bundesrath im Namen der Section den Dank für diese Unterstützung auszusprechen, fand natürlich allgemeine Beistimmung.

Hierauf machte Herr Professor Bartsch Mittheilungen über eine Reise, die er im vorigen Jahre nach Italien unternommen hatte. Sein Zweck war dabei gewesen, die Handschriften romanischer Literatur, speciell der provenzalischen Liederpoesie, deren Studium schon seine ersten wissenschaftlichen Reisen vor sechszehn Jahren gegolten hatten, für eine kritische Gesammtausgabe der Troubadours auszunutzen. — Ehe Italien zu eigener Blüthe der Literatur gekommen war, hatte es die provenzalische Poesie gepflegt. Nicht nur durchwanderten im zwölften und dreizehnten Jahrhundert Troubadours Mittel- und Oberitalien, die Italiener selbst dichteten in dieser Sprache, und noch um die Mitte des dreizehnten Jahrhunderts kann sie als die eigentliche Schriftsprache gelten. Die provenzalischen Handschriften in Italien sind also zum grofsen

Theil nicht erst später dorthin gelangt, sondern italienischen Ursprungs. Sie aufzusuchen und über sie Bericht abzustatten, hatte schon vor sieben Jahren Grützmacher im Auftrage der Berliner Gesellschaft für das Studium neuerer Sprachen übernommen; aber seine Mittheilungen sind durchaus nicht überall ausreichend und zuverlässig; namentlich ist der Werth der Handschriften im allgemeinen zu äufserlich abgeschätzt. Bartsch besuchte zunächst die Ambrosiana in Mailand, dann die Bibliothek von Bologna, die Laurentiana und Riccardiana in Florenz. Die Pforten der Vaticana eröffneten sich ihm erst nach einem vierzehntägigen Aufenthalt in Rom. Denn die Benutzung dieser Bibliothek ist nicht nur durch eine aufserordentlich beschränkte Arbeitszeit erschwert, auch die Erlaubnis sie zu benutzen wird nicht ohne besondere Schwierigkeiten erreicht und nur auf Grund eines Gesuches, welches eine Gesandtschaft an die päpstliche Regierung richtet, gewährt. Aufser den provenzalischen Handschriften verglich Bartsch in der Vaticana auch die von Greith nur unzuverlässig bekannt gemachte Hs. von Hartmanns Gregor. Die Bibliothek des Fürsten Chigi, welche Grützmacher verschlossen blieb, hat Bartsch benutzen können. Die Liederhandschrift, welche sie besitzt, ist nicht nur wichtig für die Lieder Bertram de Borns, sondern enthält auch sonst unbekanntes; namentlich ein geistliches Schauspiel aus dem Anfange des 14. Jahrhunderts, die heilige Agnes, das einzige provenzalische Schauspiel, welches wir besitzen. Auch die Barberinischen Handschriften, die allerdings jung sind, aber werthvolle Vorlagen gehabt haben müssen, hat Bartsch benutzt. Dagegen war die Reise nach Neapel vergeblich (denn die dort erwartete provenzalische Hs. stellte sich als eine altfranzösische heraus), und die Vergleichung des Codex Marcianus in Venedig, den Grützmacher in Herrigs Archiv fast ganz hat abdrucken lassen, förderte wenig, da er sehr wenig Werth hat. — Bei der Sammlung des kritischen Materials zur Ausgabe der Troubadours ergaben sich aber noch einige andere interessante Entdeckungen. Das lange lateinische Gedicht Sordels, welches unter dem Titel *documentum honoris* am Ende der ambrosianischen Hs. steht, und eine Unterweisung ritterlicher Herren und Frauen enthält, ergab sich als das unter dem Namen *thesaurus thesaurorum* öfter erwähnte. Die Verse, welche auf halbzerrissenem Blatte den Schluss der Hs. bilden, gehören einer provenzalischen Pastourelle an, deren es bekanntlich sehr wenige giebt. Auch diese ist Uebersetzung einer französischen. Von grofsem Werth ist die dritte Hs. der Riccardiana. Ihr Sammler unternahm eine kritische Ausgabe, und entwickelt die Grundsätze, nach denen er verfahren. Eine Vergleichung dieser Hs. ergiebt auch, dass Nostradamus Quellen benutzte, die für uns bis jetzt verloren sind, und dadurch treten seine Nachrichten, die nicht anderswoher Bestätigung erfahren, doch in ein ganz neues Licht.

Nach Bartsch bestieg Herr Professor Möbius, unser Vicepräsident, das Katheder, um über die dänische Sprache in Dänemark und in Norwegen zu sprechen. Von Alters her hat die dänische Sprache bedeutenden Einfluss durch die deutsche erfahren. Die unmittelbare Nachbarschaft beider Länder, der fortgesetzte freundliche oder feindliche Verkehr bilden die Grundlage für diesen Einfluss. Die geschichtliche Entwickelung der Völker erklärt, warum Dänemark durchaus der empfangende Theil war. Zwar die erste Einführung des Christenthums, welche in Dänemark wie in Schweden von Deutschland ausging, wird in dieser Beziehung wenig gewirkt haben, da die Sprache der Kirche lateinisch war: als erster bedeutungsvoller Factor ist die Hansa zu

nennen, die seit der Mitte des dreizehnten Jahrhunderts auch Wichtigkeit für Dänemark gewann. Sie hielt von 1270 bis 1286 das damals dänische Schonen besetzt und deutsche Kaufleute und Handwerker fanden Eingang in dänische Städte. Als es mit der Hansa seit dem sechzehnten Jahrhundert zu Ende ging, war dem deutschen Element schon wieder ein neues Thor geöffnet. Seit der Mitte des 15. Jahrhunderts wurde Dänemark durch deutsche Fürsten aus dem Oldenburgischen Hause regiert, und hiermit gewannen Leute deutscher Bildung, namentlich deutschen Adel Einfluss auf die Entwickelung des dänischen Staates. Deutsch war die Sprache des Hofes und einige Könige hassten oder verachteten gar die Landessprache und verschmähten es sie zu lernen. Den höchsten Gipfel erreichte dieser Zustand im vorigen Jahrhundert unter Struensees Herrschaft, auf welche bald die nationale Reaction folgte. — In der Zeit der Hansa und der oldenburgischen Fürsten hat das Plattdeutsche auf das Dänische gewirkt, im sechzehnten Jahrhundert wurde neben ihm auch das Hochdeutsche von Bedeutung. Die Reformation wurde 1526 in Dänemark eingeführt, und wenn auch die dänische Literatur durch sie mächtige Förderung erhielt, durch sie eigentlich erst ihre Grundlage empfing, so nahm sie doch, weil die Reformation deutsch war, deutsche Prediger die neue Lehre verkündeten, die erste Bibelübersetzung nach Luthers deutscher Bibel gemacht war, gleichzeitig deutsche Elemente in sich auf. Ebenso hat die deutsche Literatur bis zu Anfang dieses Jahrhunderts ihren Einfluss gehabt. Was im 16. 17. 18. Jahrhundert in ihr vor sich ging fand seinen Wiederhall in Dänemark, wurde übersetzt oder frei nachgebildet, namentlich auch die Volksbücher und geistlichen Lieder. Später und weniger tiefgreifend ist die Einwirkung der Wissenschaft, da sie sich ja bis in die neuere Zeit der lateinischen Sprache bediente.

Der Einfluss des deutschen auf die Bildung der dänischen Sprache zeigt sich nicht sowohl in der Grammatik, denn das ist bei einer Sprache, welche die Flexion so beschränkt hat wie die dänische, gar nicht möglich, als in dem Wortschatz und der Wortbildung. N. M. Petersen bezeichnete die Hälfte der dänischen Wörter als deutschen Ursprungs. Des fremden Eindringlings war man sich schon frühe bewusst. Holberg focht schon dagegen, aber vom sprachpuristischen Standpunkt. Heut zu Tage verhält sich die Sache anders. Der Kampf ist beseelt durch das nationale Streben. Das Volk sieht sich in seiner Eigenart bedroht und sucht sie gegen das Fremde zu schützen und zu freier Entwickelung zu bringen. Oehlenschläger wies durch seine Dichtungen zuerst das dänische Volk auf sein Alterthum zurück; er studirte eifrig die ältere dänische Literatur, auch die Sagas und machte wieder einen Schatz alter dänischer Wörter lebendig. Das Studium des nordischen Alterthums, der dänischen Grammatik und nationalen Literatur blühte kräftig empor und gewann eine Allgemeinheit, wie kaum irgendwo anders, und mit seiner Hilfe sucht man das Fremde zu entfernen und abzuhalten. Wie wenig dies aber gelingt, beweisen am besten die Schriften von Grundtvig, dem es trotz eifriger Bemühung nicht gelungen ist, auch nur ein paar Zeilen von Wörtern deutschen Ursprungs rein zu halten.

Anderer Art als das Verhältnis zwischen dänischer und deutscher Sprache ist das zwischen dänischer und norwegischer; schon deshalb, weil beide Sprachen als Zweige des nordischen Sprachstammes viel enger mit einander verwandt sind. Seitdem im Jahre 1380 Norwegen seine Selbständigkeit

verlor und mit Dänemark vereinigt wurde, ging auch die Sprache rückwärts. Sie erhielt sich in Island, in Norwegen selbst aber wurde sie zuerst durch das Schwedische, dann durch das Dänische, welches in Literatur und städtischem Verkehr allmählich zur Alleinherrschaft kam, verdrängt. Die Volkssprache wich in die Thäler und Buchten zurück und zerfiel in viele Dialekte. Als aber 1814 die Befreiung Norwegens von Dänemark erfolgte und auf allen Gebieten sich ein frisches Leben entfaltete, wandte sich auch bald das Interesse der alten nationalen Sprache zu. Sie neu zu beleben und der dänischen gegenüber zur Geltung zu bringen, sind seitdem viele bemüht gewesen, vor allem aber Jvar Aasen, ein Mann von bäurischer Abkunft, der 1848 eine Grammatik, 1850 ein Wörterbuch dieser Dialekte veröffentlichte. Man erkannte, dass sie die Fülle des Sprachschatzes und die alten Lautgesetze treu bewahrt hatten, wenn auch die grammatischen Formen abgestumpft waren. Aasen veröffentlichte auch Proben verschiedener Dialekte und suchte aus ihnen eine allgemeine norwegische Sprache zu construiren. Andere suchten diese durch Abstraction gewonnene Sprache allgemein zu machen und die dänische aus der Literatur zu verdrängen; und wenn es schien, dass trotz aller Bestrebungen ihr Unternehmen unterliegen würde, so ist doch, als Aasens Grammatik 1864 zum zweiten Male erschien, der Kampf von neuem aufgenommen worden.

2. Sitzung. Mittwoch den 29. September.

Herr Oberlehrer Dr. Lübben aus Oldenburg machte einige Mittheilungen über ein mittelniederdeutsches Wörterbuch, dessen Ausarbeitung er gemeinsam mit dem Dr. Schiller übernommen. Dasselbe soll etwa den Zeitraum von 1300—1600 umfassen. Der erste Bogen befindet sich unter der Presse; ein Abzug konnte aber leider noch nicht vorgelegt werden. Herr Dr. Lübben bemerkte, dass er und Schiller sich der Schwierigkeit ihres Unternehmens wohl bewusst wären. Sie beide seien in erster Linie Schulmeister und könnten nur die knapp bemessenen Mufsestunden dem wissenschaftlichen Werke widmen. Sie hätten es gerne gesehen, wenn ein anderer in günstigerer Lage die Arbeit übernommen hätte, aber es habe sich niemand dazu gefunden. Die Sammlung des Materials war mit viel Mühe verbunden, denn es war zerstreut und zum Theil versteckt. An freundschaftlicher Hilfe zwar hat es nicht gefehlt, aber zu einem wirklichen Abschluss ist die Arbeit noch nicht gekommen, nur zu einem vorläufigen Ende. Das Vorhandene aber scheint reichhaltig genug, um es den Fachgenossen präsentiren zu dürfen. Eine besondere Schwierigkeit ergab sich noch daraus, einen Verleger für das Werk zu finden. Nachdem verschiedene Buchhandlungen abgelehnt hatten, fand sich endlich die Kühtmannsche in Bremen bereit es zu verlegen, aber nur unter der Bedingung, dass es auf dem Wege der Subscription erscheine. Wir werden daher zunächst ein Heft von acht bis zehn Bogen ausgeben, damit das Publikum sehe, was wir geben können und wollen. Ist die Zahl der Subscribenten nicht genügend, so müssen wir auf unser lang gepflegtes Werk Verzicht leisten. Den Umfang sind wir noch nicht im Stande abzuschätzen; ungefähr möchten es wohl drei Bände werden, denn bei der Unzugänglichkeit vieler Quellen müssen die Citate oft ausführlicher als in andern Wörterbüchern gegeben werden.

Der Vorsitzende und Herr Prof. Petersen aus Hamburg befürworteten noch das Unternehmen, und es ist in der That dringend zu wünschen, dass ein Werk, welches eine sehr fühlbare Lücke in der Wissenschaft auszufüllen

bestimmt und aus so rein wissenschaftlichem Eifer unternommen ist, nicht aus Mangel an Theilnahme unausgeführt bleibe.

Es folgte ein Vortrag des geheimen Justizrath Dr. Michelsen aus Schleswig über Merkmale auf Runensteinen. Nachdem der Vortragende die Wichtigkeit der Runeninschriften überhaupt hervorgehoben und einige literarische Notizen gegeben hatte, wies er auf gewisse Zeichen hin, welche aufser den eigentlichen Runen nicht selten auf den Steinen eingegraben sind, und unmöglich als zufällig oder als bedeutungslos angesehen werden können. Er erklärte sie für Zeichen, welche identisch mit der Hausmarke in der Familie als Zeichen des Besitzes sich forterbten und mit Wappen und Steinmetzzeichen in innerlicher Beziehung stehen. Zum Schluss forderte der für die Sache lebhaft eingenommene Redner jeden, der Interesse und einige Kenntnis der Sache besitze, auf, ihn in Schleswig zu besuchen, um die in Bustorf und Luisenlund vorhandenen drei Runensteine einer Untersuchung zu unterziehen.

Herr Professor Dr. Hildebrand aus Leipzig sprach 'zur Geschichte des Sprachgefühls bei Deutschen und Römern': 'In neuerer Zeit spricht man viel von Sprachgefühl und Sprachbewusstsein, und doch sind die Ausdrücke jungen Ursprungs. Ich habe Ferdinand Becker als ihren Erfinder bezeichnen hören. Wie weit sind diese Begriffe brauchbar, um Spracherscheinungen der früheren Zeit erklären und begreiflich machen zu können? Im allgemeinen ist man gewohnt, die Sprache als etwas zu behandeln, was aus Regeln hervorgeht; im Gegensatz dazu macht sich in neurer Zeit eine physiologische Betrachtung der Sprache geltend, die aber ebenso wenig ausreichend ist. Man empfindet leicht, dass der Mensch dadurch zur Maschine gemacht wird, und die wirklichen Spracherscheinungen nicht zur Genüge erklärt werden. Das Wahre liegt in der Mitte. — Die beiden Begriffe Bewusstsein und Gefühl sind nicht gleich. Sprachbewusstsein im engern Sinne würde voraussetzen, dass einem die Gesetze, nach denen man spricht, immer klar gegenwärtig wären: dies ist aber bei niemand der Fall, und in diesem Sinne können wir das Wort hier nicht brauchen. Das Sprachbewusstsein ist mehr Instinct. Wenn es der Sprachwissenschaft gelänge, das Sprachgefühl und Sprachbewusstsein früherer Zeiten wissenschaftlich darzulegen, würde sie ihren höchsten Triumph feiern. Es würde dann kein dunkler Rest mehr bleiben, jede sprachliche Erscheinung durchsichtig sein. Einige Beispiele mögen zur Erläuterung dienen. Auf der Meifsner Philologenversammlung sprach ich von einer Lauterscheinung, die in Süddeutschland jetzt allgemein ist, dass nämlich jeder *T* laut von einem folgenden *B*- und *K* laut verschlungen wird. Aus *Badegast* wird *Bůkost*, aus *gut geschlafen?* wird *kůkschläfe*, aus *Gott bewahre Gobbeware*. In Feldkirch wurde ich von einem gebildeten Mann umhergeführt; da einmal seine Angaben mit meiner Karte nicht übereinstimmten und ich Einsprache erhob, sagte er *da trükkart*, stufenweise entstanden aus *da trügt die Karte*, *da trükt de karte*. Aehnlich ist, wenn *d* vor *f* zu *p* assimilirt wird. Der bekannte Franz Michael Velder sprach in seinem Dialekte *Pflur* statt *die Flur*, *Pfühn* statt *die Föhn*. Wir haben im Hochdeutschen *empfinden*, *empfangen*, *empfehlen* statt *entfinden* u. s. w. Wenn nun Gebildete, namentlich Frauen recht gebildet reden wollen, so hört man wohl *entfehlen*. Im Instinct hat sich also noch die Vorsilbe *ent* erhalten, es liegt da noch ein Restchen Sprachbewusstsein vor. Wenn in den Keronischen Glossen zu *labor artpeitsam* geschrieben ist, so beweist dies, dass der Schreiber das Bewusstsein hatte, er assimilire *t* vor *p*. Da er nun,

nicht scharf aufpassend bei seiner Arbeit, den dialektischen Fehler vermeiden wollte, schob er ein *t* ein. In einem Gedichte Heinrichs von Morungen [MSF. 127, 35] ist überliefert: *Ez ist site der nahtegal swan si ir liet volendet só gesviget sie.* Hier steckt ein gleicher Fehler: *liep* muss es heifsen. Der Schreiber, als er sich schreibend die Worte vorsagte, ohne an ihren Sinn zu denken, glaubte, als er an das verhängnisvolle *p* gekommen war, sich auf seinem dialektischen Gebrauch zu ertappen und schrieb, um richtig zu schreiben, das falsche *liet*. Auch das *Handburg*, welches sich statt *Hamburg* in einem Briefe Rudolfs von der Pfalz an Margarethe von Dänemark findet, gehört hierher.

Dies Beispiel führt uns noch auf einen andern Punkt. Wenn heut zu Tage Deutsche verschiedener Stämme mit einander verkehren, bedienen sie sich der neuhochdeutschen Schriftsprache: früherhin war es anders. 1590 machte ein schwäbischer Adlicher eine Reise nach England. Er kommt durch Niederdeutschland nach *Helgoland* und nennt es ohne weiteres das *heilige Land*. Eulenspiegel liegt in *Mölln* begraben, er macht daraus *Mülen*. *Naumburg* wird anderwärts von einem Süddeutschen durch *Neuenburg* oder *Nüenburg* wiedergegeben u. a. Deutliche Beweise, dass die Süddeutschen und Norddeutschen gegenseitig für ihre Lautgesetze ein Gefühl hatten und einander verstanden, indem sie das Gefühl für das Sprachbewusstsein der andern erwarben.

Nicht weniger Beispiele als die Lautlehre bietet die Syntax, aus denen man erkennen kann, wie weit das Sprachbewusstsein lebendig ist. Wenn es in einem Liede Dietmars von Eist [MSF. 37, 8] heifst: *Sô wol dir valke daz du bist!* was ist da *valke* für ein casus? Der Vocativ allein reicht offenbar nicht aus; es ist zugleich Nominativ. Es findet hier ein *ἀπὸ κοινοῦ* statt, in welchem dasselbe Wort in verschiedener Function genommen wird. Ebenso in des Aeschylus Septem [v. 131]: *μέλει γὰρ ἀνδρί, μὴ γυνὴ βουλευέτω, τἄξωθεν*, wo *τἄξωθεν* als Nominativ zu *μέλει*, als Accusativ zu *βουλευέτω* gehört. Diese Entartung des Sprachgefühls, die hier zu Grunde liegt, geht mit dem Zerbröckeln der grammatischen Form Hand in Hand. Wenn im Lateinischen Dativ und Ablativ Pluralis durchweg gleiche Form haben, und im Singular des Unterscheidenden gleichfalls nicht mehr viel übrig ist, so muss das mit dem Zusammenfallen beider Casus im Sprachgefühl nothwendig verbunden sein: und dass dies wirklich die Grenze nicht mehr genau festhielt, dafür liefern Cäsar, Horaz und Sueton Beispiele. In Horazens Versen (Ars poetica 83 ff.)

> *Musa dedit fidibus divos puerosque deorum*
> *et pugilem victorem et equum certamine primum*
> *et iuvenum curas et libera vina referre*

wird *fidibus* ganz gewiss nicht allein als Ablativ, zu dem weit entfernten *referre* gehörig empfunden, sondern auch als Dativ zu *dedit* gezogen. In den Oden [3, 3, 40 ff.] *Dum Priami Paridisque busto insultet armentum et catulos ferae celent inultae, stet Capitolium* gehört *busto* zu *insultet* als Dativ, zu *celet* als Ablativ. Bei Cäsar kommen Ablativi absoluti zugleich als Dative vor.

Der Vortrag des Herrn Professor Hildebrand, so interessant er schon durch seinen Inhalt war, gewann durch die Weise des Vortrags noch einen ganz besondern Reiz. Gleich der Anfang stimmte heiter, da der Redner erst auf dem Katheder bemerkte, dass er sein Manuscript vergessen habe. Dem Hörer ist dadurch vielleicht manches interessante Citat entgangen: er mag sich aber mit dem Glauben trösten, dass eine Vorlesung kaum diese heitere Frische und Lebendigkeit würde erreicht haben. Es spiegelte sich in diesem Vortrage an

besten die Stimmung, welche die ganze Gesellschaft beseelte. Man fühlte, dass man in einem Kreise von Männern sich befinde, die von früher her zum grofsen Theil einander bekannt von dem Bewusstsein getragen waren, an einem gemeinsamen Werke zu arbeiten, und sich nach längerer Trennung des Wiedersehens freuten.

An demselben Tage sollte um 11 Uhr ein Theil der ehemals Flensburger Alterthümersammlung [1]), den der Oberpräsident C. von Scheel-Plessen im gelben Saal des Kieler Schlosses hatte ausstellen lassen, besichtigt werden. Es blieben daher für den Vortrag des Herrn Professor Petersen aus Hamburg 'über die antiquarische Ausstellung auf dem internationalen Archäologencongress in Kopenhagen' nur noch wenige Minuten übrig. Von besonderem Interesse war der Hinweis auf die beiden bildlichen Darstellungen aus der Sigurdssage auf Runensteinen, deren Abbildungen in natürlicher Gröfse Hr. Dr. Säve aus Upsala in Kopenhagen hatte ausstellen lassen. Die eine von ihnen, 5 bis 6 Fufs ins Quadrat, ist in eine natürliche Felswand eingegraben, die andere etwas kleinere in einen Stein. Auf beiden befinden sich zwischen den beiden Linien, welche die Contur des Drachens bezeichnen, Runen, die aber mit dem Bilde nichts zu thun haben.

3. Sitzung. Donnerstag, den 30. September.

Herr Professor Creizenach aus Frankfurt a. M. hatte einen Vortrag über F. M. Klingers Jugend und Anfänge angekündigt und erörterte vorzüglich die Frage, ob Klinger in Göthes Hause geboren sei. Das Hauptargument für die Ansicht, Klingers sehr unbemittelte Eltern hätten in einem kleinen Hintergebäude auf dem Götheschen Grundstücke gewohnt, sind wohl die Gedichte, welche Göthe in spätern Jahren einem Bilde des Hofes im elterlichen Hause in Frankfurt, das er an Klinger schenkte, unter schrieb: 'An diesem Brunnen hast Du auch gespielt, im engen Raum die Weite vorgefühlt' u. s. w. und 'Eine Schwelle liefs ins Leben uns verschiedne Wege gehn'. Wie wenig entscheidend es aber für Klingers Geburtsstätte sei, zeigte Creizenach unwiderleglich dadurch, dass er nachwies, wie Göthe dasselbe Bild mit derselben Unterschrift auch andern Personen, die in ihrer frühen Jugend zufällig einmal in dem Hause seiner Eltern logirt hatten, zum Andenken schenkte. Die Sache ist an sich sehr gleichgiltig und könnte nur insofern alles, was Göthes Person angeht, interessirt, Theilnahme erregen. Aber die ausgedehnte bis in das kleinste Detail gehende Kenntnis neuer Litteratur und Frankfurter Verhältnisse, die Herr Professor Creizenach in seinem Vortrage entfaltete, die Schärfe der Demonstration, die Durchsichtigkeit und Gewandtheit der Sprache fesselten die Aufmerksamkeit der Hörer in seltenem Grade und ernteten dem Redner allgemeinen Beifall.

Nach ihm sprach Herr Professor Zingerle aus Insbruck über deutsche Sprachinseln in Südtirol. Der Redner, welcher den Zustand der deutschen

---

[1]) Dieselbe war bekanntlich im dänischen Kriege zugleich mit den Dänen aus Flensburg verschwunden. Ihre Auslieferung war in dem Friedensvertrage von Seiten Dänemarks versprochen, falls Preufsen im Stande sein würde, ihren Verbleib nachzuweisen. Eifrigen Bestrebungen ist es endlich gelungen ihrer wieder habhaft zu werden. Jetzt zwar liegt sie noch in Kisten verpackt in den Kellern des Kieler Schlosses, ihre Aufstellung wird aber bald möglich und dann auch die Klage jenes Dänen auf dem archäologischen Congress in Kopenhagen gestillt sein.

Gemeinden im südlichen Tirol aus eigner Anschauung kennt, hob hervor wie das Trentino von Deutschen verschiedener Stämme, von Baiern und Alemannen colonisirt sei. Selbst in benachbarten Thälern wichen die Dialekte, wie Bartolamei schon im vorigen Jahrhundert bemerkte, stark von einander ab. Das älteste Stadtrecht von Trient war deutsch abgefasst. Das Domcapitel daselbst sollte zu zwei Theilen aus Deutschen bestehen. In Roveredo, welches deutscher Industrie im 16. und 17. Jahr. seinen Reichthum verdankt, gründete ein Deutscher das Gymnasium mit der Bestimmung, die Lehrer sollten Deutsche sein. Noch im vorigen Jahrhundert galt die deutsche Sprache in diesem Gebiete als die der Gebildeten. Aber etwa seit 1820 wurde in Südtirol vieles anders. Klerus und Polizei wirkten gemeinsam, das wälsche Element dem deutschen gegenüber zur Herrschaft zu bringen. Die einen sahen im Italianismus den einzigen Weg zur Seligkeit, die andern fürchteten im Deutschthum Auflehnung gegen die bestehende Ordnung. In einer Gemeine ging man so weit, deutsche Inschriften auf den Leichensteinen zu verbieten, in einer andern erklärte der Geistliche, dem die Absolution nicht geben zu wollen, der nicht in wälscher Sprache gebeichtet hätte, und die Regierung sah diesem Treiben mit Vergnügen zu. Den deutschen Theologen in Trient wurde ein gründlicher Abscheu gegen alles Deutsche eingeflöfst; die deutschen Classiker waren in Verruf und durften nicht gelesen werden. Aber dennoch ist es nicht gelungen, das deutsche Wesen völlig zu unterdrücken. Selbst wo die italienische Sprache eingedrungen ist, lebt deutsche Sitte fort und das Andenken an die Stammesgemeinschaft. Als Zingerle im Jahre 1866 diese Gegenden bereiste und einen älteren Mann mit einem Grüfs Gott anredete, wurde ihm der Gruss in italienischer Sprache erwiedert. Aber freundliches Entgegenkommen und eine Priese lösten dem Manne die Zunge und auf die Frage, warum er denn, aus einem deutschen Orte gebürtig, wälsch rede, antwortete er, wie es in der letzten Zeit damit immer rückwärts gegangen sei; der Priester spreche ja auch wälsch und wolle nur wälsch sprechen. Er habe früher immer gehört, das deutsche Volk sei das mächtigste und der deutsche Kaiser der erste Fürst, wie es denn da komme, dass die deutsche Sprache so ganz unterginge. Solche Erfahrungen müssen das Herz jedes Deutschen mit Bitterkeit füllen gegen das, was hier früher an deutscher Nationalität gefrevelt ist: sie erfüllen uns aber zugleich mit der frohen Zuversicht, dass hier der Boden noch nicht ganz verloren sei. In den letzten Jahren hat sich auch auf Seiten der Deutschen eine rüstige Thätigkeit zur Belebung und Stärkung der deutschen Elemente im Trentino entfaltet. Deutsche Schulen und Fortbildungsanstalten, die selbst von Leuten vorgerückten Alters besucht werden, haben sich unter dem Schutze eines besonderen Vereins und durch die Unterstützungen, welche nicht nur in Tirol, Wien und Gratz, sondern auch in Baiern, Frankfurt, Leipzig, Westphalen und der Provinz Sachsen aufgebracht wurden, an verschiedenen Orten entwickelt und erfreuen sich solchen Erfolges, dass selbst eine Gemeine, in der die deutsche Sprache schon fast ganz verdrängt war, um eine deutsche Schule gebeten hat, denn auch sie wolle sich 'germanisare.'

Nach diesem Vortrage, dem die Versammlung mit grofser Theilnahme gefolgt war, bestieg Herr Dr. Bühlau aus Hamburg das Katheder, um 'über zwei vergessene Dichter', Uhlich und Paulli eine Vorlesung zu halten. Beide waren nacheinander Herausgeber einer Wochenschrift, die in Hamburg von 1747 mehrere Jahre hindurch erschien und politische wie literarische Neuig-

keiten in Versen verarbeitete. Dem Herrn Dr. Bühlau war es gelungen, einige biographische Notizen über die beiden fast ganz vergessenen Männer zusammen zu bringen. Sein Vortrag, den zum gröfsern Theil Proben aus den Werken jener beiden Dichter bildeten, ging in scharfem Trabe; denn obwohl die Sectionssitzung schon um halb neun begonnen hatte, drängte die Zeit zum Schluss. Der Herr Präsident hatte schon unsern Sitzungssaal verlassen um in der allgemeinen Sitzung Bericht über die Thätigkeit der germanistischen Section zu erstatten, und da Herr Dr. Dunger, welcher über das Volkslied im sächsischen Voigtlande hatte sprechen wollen, aus Mangel an Zeit auf das Wort verzichtete, sprach Herr Professor Möbius die Schlussworte. Als Sitz der Versammlung im nächsten Jahre verkündete er Leipzig. Herr Professor Zarncke wird Präsident der germanistischen Section sein.

Hiernach ging die Versammlung auseinander. Auf der Fahrt nach Eutin, welche am Nachmittag bei schönstem Wetter unternommen wurde, hielten zwar die Germanisten im Gasthaus am Ugleisee und in Eutin einzeln oder zu Gruppen noch einige Sitzungen ab: Referent aber hat vergessen sich Aufzeichnungen über dieselben zu machen und mistraut seinem Gedächtnis. Das aber will er nicht vergessen, noch einmal den Einwohnern Kiels und namentlich den Pflegern und Leitern der Germanisten seinen herzlichsten Dank für die freundliche Aufnahme auszusprechen.

Berlin. W. Wilmanns.

SCHUL- UND PERSONALNOTIZEN.

Personalnotizen

(zum Theil aus Stiehls Centralblatt entnommen).

Als ordentliche Lehrer wurden angestellt: a) *an Gymnasien:* Sch. C. Mey in Braunsberg, Dr. Franz Schmidt in Glatz, Berthold am kathol. Gymn. in Gr. Glogau, Dr. Eberhard in Husum, L. Gallien in Recklinghausen, o. L. Dr. Michael aus Halle in Bielefeld, L. Berlit in Hersfeld, L. Brüggemann aus Cöln u. Sch. C. Dr. Eberhard u. Dr. Ständer in Trier, Sch. C. Dr. Verbeek am Apostel-Gymn. in Cöln, o. L. Dr. Fehrs aus Hagen in Wetzlar, Sch. C. Engelhardt als Hilfsl. in Thorn, Sch. C. Dr. Peppmüller am Stadt-Gymn. in Halle, Thomä in Nordhausen, L. Stendel in Verden, Buschmann in Münster, Sch. C. Decker als Alumnats-Inspector am Pädagogium in Magdeburg.

b) *an Progymnasien:* Sch. C. Dr. Tabulski in Rogasen, Sch. C. Schrammen, Linnig, Eschweiler u. Dr. Velten in Cöln.

c) *an Realschulen:* L. Dr. Krummacher aus Siegen in Elberfeld. Sch. C. Dr. Meyer an d. Louisenstadt in Berlin, Dr. Jerzykiewicz in Posen, Dr. Richter aus Görlitz in Magdeburg, L. Richter aus Brandenburg in Leer, Sch. C. Marjan in Aachen, Rockel in Wesel, Dr. Deufsen in Essen.

d) *an höheren Bürgerschulen:* L. Rossberg aus Pr. Stargardt in Pillau, C. Waldheim in Nienburg, L. Bussmann aus Gosslar in Northeim, L. Dr. Pauli aus Lauenburg in Münden, Selkens u. Thomé in Crefeld.

Befördert zu Oberlehrern: o. L. Gerstenberg am Gymn. in Rendsburg, Coll. Lindenborn an d. latein. Hauptsch. in Halle, o. L. Dr. Bohnstedt aus Landsberg an d. Gymn. in Luckau, o. L. Dr. Louis Schulze am Gymn. in Guben, o. L. Schillmann an d. Realsch. in Brandenburg a. d. H., o. L. Dony an d. Realsch. in Perleberg, o. L. Perschmann am Gymn. in Nordhausen, o. L. Hülsen am Gymn. in Charlottenburg, o. L. Blech am Gymn. in Cüstrin, L. Grebe an d. Realsch. in Cassel.

Genehmigt die Berufung: des Oberl. Dr. Weitzel aus Dresden an d. Gymn. in Greifswald, Oberl. Teichmüller aus Gnesen an d. Gymn. in Wittstock, Oberl. Dr. Q. Steinbart aus Prenzlau an d. Andreassch. in Berlin, Oberl. Dr. Jänicke aus Wriezen an d. Bürgersch. in der Steinstr. in Berlin, o. L. Fritsch aus Greifenberg an d. höheren Bürgersch. in Lauenburg in Pr.

Verliehen wurde das Prädicat *Oberlehrer:* dem o. L. Dr. Steeg an d. Realsch. in Trier, o. O. Dr. Buchenau am Gymn. in Marburg.

Professor: dem Rector Dr. Berger u. Oberl. Helmes am Gymn. in Celle, dem Oberl. Wassmuth am Gymn. in Kreuznach.

Allerhöchst ernannt resp. *bestätigt*: Rector Hanow als Director des Gymn. in Schneidemühl, Oberl. Dr. Langguth aus Greifswald als Director der Realsch. in Iserlohn, Dir. Dr. Laubert aus Grünberg als Director der Realsch. in Frankfurt a. d. O., Oberl. Dr. Schmelzer aus Guben als Director des Gymn. in Prenzlau, Oberl. Dr. Hanow als Director des Gymn. in Cüstrin, Dir. Haage aus Schleusingen zum Dir. des Gymn. in Lüneburg, Oberl. Dr. Weicker aus Ilfeld zum Director des Gymn. in Schleusingen, Oberl. Dr. Köhler aus Neufs als Director des Gymn. in Münstereifel, Dir. Dr. Bogen aus Münstereifel als Director des Gymn. in Düren.

Gymn.-Dir. Dr. Breiter aus Marienwerder zum Provinzial-Schulrath in Hannover.

ERSTE ABTHEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Die deutsche Grammatik.

2. Die grammatische Behandlung der deutschen Sprache auf dem Gymnasium.

A. Der Unterricht in der Grammatik der nhd. Schriftsprache.

Jacob Grimm nannte in der Vorrede zur ersten Auflage seiner Grammatik den Unterricht in der deutschen Sprache eine unsägliche Pedanterei, die es Mühe kosten würde, einem wieder auferstehenden Griechen oder Römer nur begreiflich zu machen. Den geheimen Schaden, den dieser Unterricht, wie alles überflüssige nach sich ziehe, werde eine genauere Prüfung bald gewahr. 'Ich behaupte nichts anders', sagt er, 'als dass dadurch gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört und eine herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingiebt und sie in dem Befang des elterlichen Hauses zu Macht kommen lassen will, verkannt werde.' Seine Aeufserungen sind bekannt, bekannt auch denen, welche die erste Ausgabe der Grammatik nicht kennen; denn sie werden gern hervorgehoben von solchen, die den deutschen Unterricht der Grammatik entledigen möchten, und sich freuen, dabei unter Grimms Banner zu streiten.

Weniger bekannt dürfte sein, was ein doch auch verdienter Mann, Fr. Schmitthenner schon 1823 in einer Recension der zweiten Auflage von Grimms Grammatik (Neue Krit. Bibl. 1823 S. 330) er-

widerte[1]): 'Das harte Wort, welches sich Hr. G. in der Vorrede zu der ersten Auflage seines Werkes gegen den Unterricht in der Muttersprache erlaubt hat, ist dahin abgeändert worden, dass er (risum teneatis amici!) 'wohldenkende! Schulmänner auf das Verfahren, welches verschwisterte, an praktischem Gefühl uns oft überlegene Völker, Engländer, Holländer ff., rücksichtlich des Unterrichts in der angeborenen (quaeritur), einheimischen Sprache beobachten, verweiset.' Wenn man nicht reinen Historikern, die sich oft so in die Vergangenheit hineinleben, dass ihnen das Ziel in künftiger Ferne zu dem der Philosoph die Gegenwart haben möchte, verdunkelt wird, unbesonnene Aeufserungen dieser Art verzeihen müsste, so würde Rec. sich durch die grofse Achtung, die er übrigens für den Verf. hegt, nicht abhalten lassen, dieses Wort mit Strenge zu rügen. Es ist doch ein wenig arg, undeutsch möchten wir sagen, den Deutschen, unter denen Volksbildung einen schönen Aufflug zu nehmen beginnt, Völker, bei denen es um eigentliche Volksbildung in der That erbärmlich steht, zum Muster anrühmen zu wollen.' Aber freilich, Schmitthenner gegen Grimm, was will das sagen! Wer spricht jetzt noch von den Leistungen Schmitthenners für deutsche Grammatik! Grimms Ansehn als Grammatiker soll auch nicht im mindesten herabgesetzt werden, nur wird sich nicht behaupten lassen, dass er die Bedürfnisse der Schule ebenso gut kannte als die Sprache.

Wenn Schmitthenner als praktischer Schulmann den Unterricht in der deutschen Grammatik bewahrt wissen wollte, so fehlte es doch auch nicht an Schulmännern, welche ihn für entbehrlich und schädlich hielten. Hiecke zwar, um von F. Becker nicht zu reden, empfahl in seinem bekannten Buche 'der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien' (Leipzig 1842) sie zu lehren, Ph. Wackernagel hingegen erklärte sie in seinem anziehenden und nicht minder verbreiteten Gespräch 'der Unterricht in der Muttersprache' (3. Aufl. Stuttgart 1863) ein Jahr später für ein rechtes Uebel, und in demselben Jahre (8. März 1843) erachtete ein Ministerial-Rescript es für nothwendig, diejenigen Versuche aus dem deutschen Unterricht zu entfernen, welche durch die Erfahrung sowohl als durch eine richtige Würdigung derselben als unfruchtbar oder gar nachtheilig erkannt wären. Dahin gehöre der theoretische gramma-

[1]) Die Recension ist F.. r unterzeichnet. Grimm aber bezeichnet in dem Exemplar, welches aus seinem Nachlass in die hiesige Universitätsbibliothek übergegangen ist, Schm. als den Verfasser.

tische Unterricht in der Muttersprache, der unter dem Namen der Sprachdenklehre in manchen Anstalten üblich sei. — Die Sprachdenklehre fiel, und mit ihr der theoretische grammatische Unterricht; denn beide waren damals eins.

Allmählich aber kam die Grammatik wieder zu besserem Ansehen. Bezeichnend und belangreich ist hier die Entwickelung in den Ansichten Rudolf von Raumers, der in dem einflussreichen Aufsatze über den Unterricht im Deutschen (in K. von Raumers Geschichte der Pädagogik III, 2. Stuttgart 1852 S. 121 ff.) 'besondere Unterweisung in dem mündlichen Gebrauch der hochdeutschen Schriftsprache' für unnütz und Unfug erklärte. Die häusliche Umgebung, der Einfluss der gebildeten Rede des Lehrers, geschmackvolle Uebertragungen aus den alten Sprachen ins Deutsche, meinte er, würden genügen, um Fehlerlosigkeit und Sicherheit im Gebrauch der grammatischen Formen zu erreichen. Späterhin aber, in der dritten vermehrten und verbesserten Auflage seiner Abhandlung modificirt er seine Ansicht dahin, dass eine zusammenfassende Behandlung der deutschen Grammatik schon auf den früheren Stufen empfehlenswerth sei (S. 124). Auch in der bald nachher erlassenen Circular-Verfügung des Unterrichts-Ministeriums vom 13. Dec. 1862 ward die Einführung einer besondern deutschen Grammatik als gerechtfertigt anerkannt, aber freilich nur, bei grofser Classenfrequenz und falls die engere Verbindung des deutschen und des lateinischen Unterrichts nicht ausführbar sei, derselbe vielmehr an verschiedene Lehrer vertheilt werden müsse.

Die Abneigung, welche sich gegen den Unterricht geltend gemacht hatte, war das natürliche Ergebnis der geringen Erfolge, die durch ihn erzielt wurden. Von dem Unterricht in der deutschen Grammatik musste man vor allem Förderung und Kenntnis in der deutschen Sprache selbst erwarten; das Erreichte entsprach den Erwartungen und der aufgewandten Mühe keineswegs: man erachtete also ganz folgerecht den Unterricht für unnütz, ohne aber zu bemerken, dass die Schuld nicht in dem Unterrichtsgegenstand, sondern in seiner Behandlungsweise lag. Man wollte eine Sprachdenklehre, d. h. eine Sprachlehre, durch die man richtig denken, und eine Denklehre, durch die man richtig sprechen lehrt' (Wurst Vorrede zur ersten Aufl. seiner praktischen Sprachdenklehre S. VIII.), und erreichte dadurch weder das eine noch das andere. Dieser Standpunkt war eine Folge der irrthümlichen Auffassung des Verhältnisses, in dem man sich Grammatik und Logik zu einander vorstellte. Je mehr Boden die richtigere Einsicht in das Wesen der

Sprache gewann, um so mehr erkannte man die frühere Ansicht als haltlos. Die Lehrbücher, die aus ihr hervorgegangen waren, erschienen also praktisch untauglich und wissenschaftlich verkehrt und man suchte sie mit Recht aus dem Unterricht zu verdrängen, zunächst ohne an Ersatz zu denken.

Die historische Sprachwissenschaft, die dem deutschen Unterricht durch die Befreiung von der Sprachdenklehre eine Erleichte- verschaffte, stellte nun aber ihrerseits Anforderungen und fing an ihren Einfluss auf die Schule zu üben. Seit dem Anfang dieses Jahrhunderts hatte die Lectüre mittelalterlicher Dichtung, namentlich des Nibelungenliedes, in unsern Gymnasien immer mehr Anklang gefunden. In Preufsen zwar bezeichnete erst die erwähnte Circularverfügung die Einführung in dieselbe als Aufgabe des deutschen Unterrichts [1]), aber anderwärts waren derartige Forderungen schon früher gestellt, in Nassau z. B. schon 1846, und auch in Preufsen waren viele Schulen der Verordnung der Behörde zuvor gekommen. Sollte dieser Unterricht in einer dem Wesen des Gymnasiums entsprechenden Weise betrieben werden, so verlangte er Unterweisung in der Grammatik wenigstens nach ihren wesentlichen Elementen, und so zog die Grammatik, die in ihrer veralteten Gestalt aus den Unterclassen des Gymnasiums verdrängt war, frisch verjüngt in die obern Classen wieder ein.

Das Bedürfnis der untern Classen nach grammatischer Behandlung der nhd. Sprache blieb dabei unbefriedigt. Denn wenn auch das Studium des Mhd. für die Einsicht in unsere Schriftsprache in vieler Hinsicht förderlich war, so konnte doch die Förderung, welche die Schüler in den obern Classen dadurch erfuhren, denen in den untern nichts nützen. Man hatte wohl daran gethan, die Sprachdenklehre zu entfernen, aber nicht beachtet, dass sie einem Bedürfnisse zwar nicht genügt hatte, aber doch hatte genügen sollen, dass eine Mafsregel rein negativer Natur mithin nur halbes leistete. Es konnte nicht lange währen, dass das Verlangen nach nhd. Grammatik sich wieder aussprach, und dass man seine Berechtigung aus dem Wesen des Unterrichts herzuleiten suchte.

Um die Nothwendigkeit einer grammatischen Behandlung unserer Schriftsprache darzuthun, wurden häufig die Vortheile, welche

---

[1]) In einer Ministerial-Verfügung vom 6. Dec. 1856 heifst es: 'Ich bemerke bei dieser Veranlassung, dass die geringe dem Unterricht im Deutschen zugewiesene Stundenzahl neben den anderen für dieselben bestimmten Aufgaben eine dauernde Beschäftigung mit dem Alt- und Mittelhochdeutschen in den Lehrstunden selbst nicht zulässt.'

dem Unterricht in andern Sprachen aus der Kenntnis der deutschen Grammatik erwachsen in den Vordergrund gerückt, wie dies ja auch der Gesichtspunkt war, dem das Deutsche seine Einführung als Unterrichtsgegenstand in die Schule verdankte. Rattich und seine Genossen sahen in der deutschen Sprache nicht nur das tauglichste Werkzeug zur Mittheilung anderer wichtiger Kenntnisse, sondern sie begannen auch den Sprachunterricht mit der Grammatik der Muttersprache, die gleichsam eine Einleitung zu allen Sprachen sei. An der deutschen Sprache sollte dem Schüler klar gemacht werden, was Grammatica an sich selbst sei und deren Notiones, als Nomina, Verba, Numerus, Tempus, Modus, Casus. [1]) Ganz in derselben Weise sprach sich hundert Jahre später (1750) der Rector des grauen Klosters, Damm, in seiner Einladung zum Redeactus aus. [2]) An einer guten deutschen Grammatik, meinte er, könnten den Kindern die Begriffe, was ein Tempus sei, und wie es genennet werde, die Begriffe der casuum und wie sie heifsen, die Begriffe der generum und anderer solchen grammaticalischen Dinge viel leichter und anmuthiger als aus dem lateinischen Donat beigebracht werden. Und nach aber hundert Jahren spricht im wesentlichen dieselbe Anschauung aus der schon öfter erwähnten Circular-Verfügung des U. M. vom 13. Dec. 1862. Dass das Kind die allgemeinen grammatischen Kategorien der indogermanischen Sprachen an der Muttersprache am leichtesten lernt, unterliegt keinem Zweifel, und dass es nützlich sei, in der angedeuteten Weise durch den Unterricht an der deutschen Sprache den in der fremden vorzubereiten, bedarf also kaum des Beweises. Wer weiter nichts verlangt, kann aber, so viel ich sehe, die Zweckmäfsigkeit oder gar die Nothwendigkeit eines besonderen Unterrichts in der deutschen Grammatik nicht erweisen. Wenn an der deutschen Sprache Grammatik nur gelehrt wird der fremden Sprache halber, und nur so weit es der fremden Sprache zum Nutzen gereicht, so ist es folgerichtig und durchaus zweckgemäfs, dass man ihre engste Verbindung mit dem lateinischen Unterricht verlangt und dem Lehrer der fremden Sprache überlässt, so viel von deutscher Grammatik zu lehren, als seinem eigentlichen Unterrichtsgegenstande dient. Selbst wo es nicht möglich ist, den lateinischen und deutschen Unterricht in die Hand eines Lehrers zu legen, dürfte zur

[1]) K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik III, 2 S. 51 f. u. 19 f.

[2]) Wollenberg, Wie sah es auf Berliner Gymnasien in alten Zeiten mit dem Unterricht im Deutschen aus? Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1863 S. 243.

Erreichung dieses bescheidenen Zieles ein eigenes Lehrbuch deutscher Grammatik nicht erforderlich sein.

Aber wird denn auf diese Weise wirklich deutsche Grammatik gelehrt? Mit nichten. Was gelehrt und gelernt wird, sind die den verschiedenen Sprachen gemeinsamen Kategorien, wenig mehr. Gerade was das eigenthümliche Leben einer Sprache ausmacht, fällt weg. Wenn der Schüler conjugiren lernen soll, wird ihm an einem deutschen Verbum klar gemacht, dass es bei der Conjugation auf Person, Numerus, Modus, Tempus und Genus ankomme, und an dem deutschen Verbum die Erkenntnis der einzelnen Formen einigermafsen eingeübt. Dann oder zum Theil gleichzeitig geht es an das Paradigma der ersten lateinischen Conjugation. Mit ihrer Einübung gewinnt der Schüler die Uebersicht über die anderthalbhundert Verbalformen und durch sie die Fähigkeit sich mit Leichtigkeit unter ihnen zurecht zu finden. Dass aber das deutsche Verbum nur zwei Tempora hat und die übrigen Zeitverhältnisse durch Zusammensetzungen ausgedrückt werden, dass es nur ein Genus hat, dass die Infinitive 'loben werden, werden gelobt werden' nur nach Analogie gebildet sind, die Sprache aber diese Schöpfungen nicht anerkennt,[1]) wie sehr die abgeschliffenen Flexionen der verschiedenen Formen zusammenfallen, kommt ihm dabei durchaus nicht ins Bewusstsein. Er lernt weiter die zweite, dritte, vierte Conjugation kennen: dass es aber auch im Deutschen verschiedene Conjugationen gebe, und welches ihre wesentlichen Unterschiede sind, hat der Lateinlehrer keinen Grund ihm mitzutheilen, und von selbst merkt es das Kind gewiss nicht. So könnte man das ganze Gebiet der Grammatik durchgehen: aber wozu weitere Beispiele? Dass auf diesem Wege nicht Kenntnis der deutschen Sprache gewonnen werde, leuchtet ein.

Wer also die deutsche Grammatik als Unterrichtsobject angesehen haben will, dem wird wohl nichts übrig bleiben, als aus ihrer Bedeutung für den deutschen Unterricht selbst ihre Nothwendigkeit als Unterrichtsgegenstand zu erweisen. Dazu sollte aber freilich das Ziel des deutschen Unterrichts fest

---

[1]) Mit Hrn. Grofs (die Nothwendigkeit des Unterrichts in der deutschen Grammatik. Mainz 1869), welcher meint, es genüge, wenn der Schüler wisse, dass *amaturum esse* der Inf. Fut. Act., *amatum iri* der Inf. Fut. Pass. sei, stimme ich darum keineswegs überein. Die lateinischen Formen bedürfen einer Uebersetzung, denn sie müssen immer in Begleitung entsprechender deutscher Ausdrücke eingeübt werden. Nur wenn man dies verabsäumt, scheint mir die traurige Erfahrung möglich, welche Hr. Grofs S. 7 mittheilt.

stehen oder fest gestellt werden. Von einer bezüglichen Erörterung kann hier jedoch wohl abgesehen werden, wenn die Aufgabe des deutschen Unterrichts möglichst eingeschränkt gefasst wird, so dass nicht leicht jemand weniger, viele mehr von ihm verlangen werden. Es wird hier nicht beansprucht, dass ér vor allem das Nationalgefühl beleben soll, etwa weil sein Stoff die Sprache, und die Sprache der vorzüglichste Ausdruck und das fesselnde Band der Nationalität sei, nicht dass er den Reifen bilde, durch welchen das alte Fass des Gymnasialunterrichts am Zerfallen in seine einzelnen Dauben gehindert werde, nicht dass er den Dualismus zwischen dem antik-heidnischen und modern-christlichen, der die Brust der Jünglinge zerreifse, zu höherer Einheit führe, auch nicht dass er die dem Menschen angeborene Sprachkraft auf naturgemäfse Weise vergröfsere, sondern nur, dass er den Schüler 1. zum Verständnis der Hauptwerke unserer neuen Classiker, so weit dies nach seinem Bildungsgrade möglich ist, und 2. zum correcten Ausdruck in der deutschen Schriftsprache führe.

Den Werth der Schriftsprache hat R. von Raumer in nachdrücklicher und anziehender Weise auseinandergesetzt und dadurch Forderungen, wie sie Ph. Wackernagel aussprach, dass in den Volksschulen die Regierung den literarischen Gebrauch der Mundarten gestatten solle, wohl für immer beseitigt. Wenn es nun ferner allgemein anerkannt ist, dass die mit der Muttermilch eingegebene Sprache des elterlichen Hauses überall mehr oder weniger von der Schriftsprache abweicht, und es die Aufgabe der Schule ist, diese gegenüber oder wenigstens neben jener zur Geltung zu bringen, so fällt ihr damit die Aufgabe zu, die Mittel aufzusuchen, welche am leichtesten zu diesem Ziele führen.

Gelegentliche Bemerkungen sind diese Mittel gewiss nicht, nicht wenn sie an die Lectüre, noch weniger, wenn sie an die eignen Arbeiten der Schüler angeknüpft werden (vgl. Tomaschek, Die deutsche Grammatik im Untergymnasium. Zeitschr. für die österr. Gymn. 1866 S. 342 f.). Die Auflösung in gelegentliche Bemerkungen ist überhaupt das Grundübel unseres deutschen Unterrichts: gelegentlich soll Orthographie, gelegentlich Metrik, gelegentlich Poetik, gelegentlich Grammatik gelehrt werden, sei es in Anlehnung an das Lateinische, oder an die Aufsätze, oder auch an die Lectüre. Daraus kann kaum etwas anderes entstehen, als dass er unmethodisch und ohne Ordnung betrieben wird. Warum empfiehlt man denn nicht auch dem Unterricht im Lateinischen und Griechischen, im Rechnen und der Mathematik die Methode der gelegentlichen

Bemerkungen? Weil man einsieht, dass eine bestimmt festgehaltene Stufenfolge nöthig ist, um etwas zu erreichen. Und im Deutschen sollte es anders sein? Der deutsche Unterricht macht den Lehrer viel Last: aber das lästigste von allem ist, dass er in keiner Classe einen bestimmten Kreis von Kenntnissen für seinen Gegenstand voraussetzen kann.

Dadurch aber, dass man diese Behandlungsart verwirft, ist man zur Forderung einer systematischen Grammatik noch nicht berechtigt. Verlangen kann man nur, dass die Eigenthümlichkeiten der Schriftsprache, gegen welche die Schüler häufiger verstofsen, zusammengestellt und nach bestimmten Pensen eingeübt werden. Es sind dies aber, wenigstens bei uns, verhältnismäfsig wenige Punkte, die sich auf geringem Raume zusammenstellen lassen. Die Präpositionsregeln, die Bestimmung, dass der Dat. Sing. Masc. und Neutr. des Adjectivums auf *n* angeht, wenn der Artikel oder ein Pronomen davor steht, dass *erschrecken, erschrak, erschrocken* intransitiv, *erschrecken, erschreckte, erschreckt* transitiv ist, und wenig anderes. *Röhre* und *Böte* statt *Rohre* und *Boote*, *frug* statt *fragte*, *backte* statt *buk* u. dgl. würden nicht einmal zu erwähnen sein, da hier ein Schwanken des Gebrauchs anzuerkennen ist. Von einem grammatischen System bleibt man weit entfernt.

Das Erfordernis eines systematischen Unterrichts in der deutschen Grammatik kann, so viel ich sehe, nur aus der andern Aufgabe des Unterrichts, ein möglichst gründliches Verstehen der literarischen Erzeugnisse herbei zu führen, hergeleitet werden, ergiebt sich aber aus ihr auch mit Nothwendigkeit. Es würde in der That schwer halten einen triftigen Grund für die Beschränkung auf die Würdigung des Inhalts und der ästhetischen Form eines poetischen Kunstwerks geltend zu machen,[1]) zumal da in vielen Werken beides eng in einander greift. Niemandem kann es entgehen, wie z. B. in Göthes Götz Stand und Charakter der verschiedenen Persönlichkeiten ihren Ausdruck auch in der Redeweise finden, nicht nur im verschiedenen Stil, sondern auch im grammatischen Gebrauch. Die Aufmerksamkeit auf diese Punkte hinzulenken, sie in ihrem

[1]) Es ist mir nicht unbekannt, dass R. v. Raumer auch dieses verwirft. Aber die Behandlungsweise, welche er für die Werke unserer neuern Literatur empfiehlt, lässt sie, wie mir scheint, überhaupt aufhören ein Gegenstand des Unterrichts zu sein: wenigstens findet sie im ganzen Bereich des Gymnasialunterrichts nichts analoges. Ich verzichte darauf, eine nicht flüchtig hingeworfene, sondern wohl überlegte und mit Ueberzeugung vorgetragene Ansicht eines einsichtsvollen Mannes zu befehden, da bei so grundverschiedenen Ansichten eine Verständigung unmöglich scheint.

Verhältnisse zur Schriftsprache zu bestimmen, zu scheiden, was in den abweichenden Ausdrücken beabsichtigt, d. h. Redeweise der handelnden Person, was unbeabsichtigt d. h. Redeweise des Dichters ist, das Bewusstsein zu erwecken, dass die Sprache unserer Classiker nicht durchaus und in allen Punkten unsere jetzt gültige Schriftsprache ist, obwohl sie Classiker sind, das scheinen mir Aufgaben zu sein, die der deutsche Unterricht nicht von der Hand weisen darf. Eine fruchtbare Lösung derselben ist aber nur möglich, wenn der Schüler eine systematische Uebersicht der deutschen Grammatik erhalten hat. Er muss die Formen der Flexion Wortbildung und Satzfügung kennen, wenn er für diese einzelnen Erscheinungen Interesse und Verständnis bekommen soll.

Dass der Schüler aufmerksam lese, wird jeder für wünschenswerth halten. Kann aber der aufmerksame Leser die Worte Uhlands:

> Den Geistlichen wird man verehren,
> In dem sich regt der freie Geist,
> Der wird als Bürger sich bewähren,
> Der seine Burg zu schirmen weifst,

lesen, ohne des sehr auffallenden dialektischen Gebrauches gewahr zu werden? Soll der Lehrer über solche Formen nichts sagen als: 'Nun, es steht so da; anders wär es besser. Es ist Abweichung vom Sprachgebrauch', und kann er viel mehr sagen, wenn seine Schüler nicht die Elemente der Formenlehre inne haben? Unsere gelesensten Werke sind voll von derartigen Abweichungen vom gemeinen Sprachgebrauch. Soll von ihnen gar nicht Notiz genommen werden? Von Lessing gar nicht zu reden, Schiller und Göthe sind doch mustergiltig, und Schlegel ist auch nicht zu verachten. Warum soll da der Schüler nicht *sahe* schreiben, liest er doch bei Schiller (Carlos 4, 21) *Ich sahe Leben,* (Piccolomini 5, 1) *Ich sahe wohl du hattest unterschrieben* und bei Schlegel (Kaufmann von Venedig 2, 9) *Ich sahe niemals noch so hohen Liebesabgesandten;* warum nicht *ich flohe,* sagt doch Göthe (Götz 3 S. 83 der vierzigbändigen Ausgabe) *Es flohe Freund und Feind,* und Schiller (Carlos 2, 10) *Ich flohe diese Träume.* Wie verhält sich zu diesen Formen *rufte* in Schillers Fiesco (1, 4): *Rufte doch jemand die Gräfin von Lavagna!* und *verdrungen* in der Prinzessin Eboli leidenschaftlicher Klage (Carlos 2, 9): *Da steh ich in fürchterlicher Einsamkeit — verstofsen, verworfen. Nein! verdrungen nur verdrungen von einer Nebenbuhlerin.* Göthes *Wo stickst du?* (Götz S. 8) und das abscheuliche *Aber du vergesse mich nicht* in so schönem Gedichte nicht zu

vergessen. Ist der Dativ *Unterthan* in Schillers Abhandlung über die Schaubühne berechtigt oder nicht, und wie verhält es sich mit der Adjectivflexion in dem Ausruf *Weh dann mir Aermsten!* (Fiesco 4, 14) und wie mit den *Aelen* in der Reuse, von denen Göthe im Götz redet. Welcher wunderbaren Redeweise bedient sich Schiller hinsichtlich der Hilfszeitwörter? im Fiesco (2, 19) sagt er: *Eben hier haben Helden gezweifelt und Helden sind still gestanden*[1]) *und Halbgötter geworden* und im Carlos (5, 4): *Empfange dein Schwert zurück, man hat zu rasch verfahren* und ebenda (3, 3): *Ein Gärtner hatte den Prinzen dort begegnet.* Im Bereich der Wortbildung ist er natürlich nicht anders. Schlegel (Heinrich IV. 1, 3, 2) spricht von *thörger Zärtlichkeit* und Götz (S. 110) behauptet *thörig* gethan zu haben, sich seinen ärgsten Feinden zu stellen, während bei uns die Leute höchstens *thöricht* sind. Auch *Kehrig* haben wir nicht; dafür aber bieten Göthe und Schiller viele Wörter auf *icht*, die uns wieder nicht geläufig sind. Schillers *Kohlfeuer* (Lager 1), *die segenreichen Sterne* (Piccolomini 1, 4) sein *Kanonball* (ebenda 1, 4) und sein *Leheneid* (Carlos 5,4) schauen uns auch recht befremdlich an. Aber wie sieht es erst in der Syntax aus. Heifst es denn eigentlich *mir dünkt*, wie Schiller in Carlos 4, 4 zweimal, ebenso im 2. Brief über Carlos, Schlegel im Caesar 2, 2 und im Coriolan 3, 1 — oder *mir däucht*, wie Schiller im 1. 2. 5. Brief über Don Carlos, im Carlos 1, 3. 4. 2, 12. 3, 10. 4, 12. 5, 1. — oder *mich däucht* wie er im Fiesco 4, 4. 4, 9 oder endlich *mich dünkt*, wie wir gewöhnlich sagen; und wie verhalten sich diese beiden gleichbedeutenden Formen zu einander? Kann man heut zu Tage wohl anständiger Weise *kosten* mit dem Dativ verbinden, wie Schiller im Carlos 1, 1. 2, 11. 3, 2. 5, 1 thut, oder nur mit dem Accusativ, den er auch kennt (Fiesco 1, 9) und sehr gegen unsern Sprachgebrauch sogar bei *vorübergehen* (Fiesco 2, 17. Schlegel, Heinrich IV. 1, 2, 4) und doppelt bei *zeihen* (Carlos 4, 3. 6). Der Genetiv in *Wir setzen selbst uns Donnerstags in Marsch*, wo nicht von regelmäfsig wiederholten Uebungsmärschen, sondern von einem einmaligen Auszug die Rede ist (Heinrich IV. 1, 3, 2) ist nicht weniger auffallend. Auch der Modus kann Aufsehen erregen; z. B. in Sätzen wie: *Ich bleibe dabei, wenn er dem Volke geneigter wäre, so gab es nie einen bessern Mann* (Coriolan 2, 3 in der Schlegel-Tieckschen Uebersetzung), *Wo aber wäre Wahrheit hier für dich*, *wenn*

---

[1]) Die Verbindung von *stehen* mit *sein* ist in unserer Literatur durchaus nicht selten und in süddeutscher Rede gewöhnlich; uns Norddeutschen aber durchaus nicht geläufig.

du sie nicht auf meinem Munde findest (Piccolomini 3, 6). Doch ich will nicht durch die Aufzählung von Einzelheiten, die jeder selbst leicht in Hülle und Fülle finden kann, ermüden, zumal ich die Geduld des Lesers noch länger in Anspruch nehmen möchte. Das scheint mir aus dem Angeführten schon zur Genüge hervorzugehen: Wenn wir im deutschen Unterricht wie in andern Gegenständen die Aufmerksamkeit des Schülers schärfen, und ihn nicht gewöhnen wollen, stumpfsinnig wie mit Scheuklappen an auffallenden Erscheinungen vorüberzugehen, dann müssen seine Gedanken auch auf die sprachlichen Eigenthümlichkeiten gerichtet werden, der Unterricht ihm aber zugleich auch das Mittel an die Hand geben, Ordnung in die verwirrende Mannigfaltigkeit des Wahrgenommenen zu bringen, d. h. ein grammatisches System.

Vielleicht aber werden sich ängstliche Stimmen vernehmen lassen, welche meinen, durch diese Betrachtung des Einzelnen werde die Aufmerksamkeit von der Hauptsache abgelenkt, das Kunstwerk könne so nicht in seiner Totalität auf den jugendlichen Geist einwirken, man suche einen Grammatiker zu bilden und ziehe einen Kunstbarbaren u. s. w. Der feindliche Gegensatz, den manche zwischen Erkenntnis des Einzelnen und des Ganzen, zwischen dem Verstehen und Empfinden eines Kunstwerks sehen, ist mir zwar nie ganz klar gewesen, aber man muss wohl zugeben, dass eine recht ungeschickte Behandlung es dahin bringen kann, einen Theil der Schüler das Ganze über das Einzelne vergessen zu machen. Nothwendig ist das aber keineswegs. Die Lectüre alle Minuten zu unterbrechen, sei es um den Fortgang der Handlung oder die Entwickelung der Charaktere zu beleuchten, sei es um metrische und poetische oder grammatische Kenntnisse der Schüler zu bereichern oder zu prüfen, ist gewiss höchst tadelnswerth. Warum aber soll, wenn ein ganzes Gedicht oder ein Act eines Dramas zu Hause oder vielleicht auch in der Schule gelesen ist, das Gelesene nicht nach verschiedenen Gesichtspunkten durchgesprochen werden? Ich wüsste nicht, wie daraus ein Nachtheil für die Bildung entstehen könnte.[1])

---

[1]) Wenn ich nicht irre, wird in manchen pädagogischen Arbeiten nicht selten zu grofses Gewicht auf das Interesse, welches die Schüler an einem Gegenstand nehmen oder nicht nehmen, gelegt. Sollte jemand gegen die vorgeschlagene Behandlungsweise der deutschen Grammatik weiter nichts einzuwenden haben, als dies, dass die Schüler an ihr keine Lust hätten, so hätte er meiner Ueberzeugung nach damit gar nichts eingewendet. Das Interesse der Jugend wird in viel höherem Mafse durch die Art des Lehrens als durch den

Die, welche die Forderung nach einer systematischen Grammatik der deutschen Sprache für den Gebrauch auf Gymnasien aus den angegebenen Gründen für gerechtfertigt halten, werden nicht wesentlich verschiedene Ansprüche an ein solches Lehrbuch stellen können. Es muss die nhd. Schriftsprache nach den verschiedenen Seiten hin behandeln, nach Laut, Flexion, Wort- und Satzbildung mit sorgfältiger Berücksichtigung des Sprachgebrauchs der Classiker, die vorzüglich auf der Schule gelesen werden, oder gelesen werden sollten: Lessing, Göthe, Schiller und Uhland. Alles wissenschaftliche Beiwerk aus der historischen Grammatik ist zu vermeiden. Praktischen Nutzen gewährt es nicht im geringsten, und einer wissenschaftlichen Grammatik ist die Schulgrammatik durch die abgerissenen Fetzen, mit denen man sie in neuerer Zeit verbrämt hat, ungefähr so ähnlich geworden wie der Esel in der Löwenhaut dem Löwen. — Leicht ist die Aufgabe nicht, die dem Verfasser eines Lehrbuches von der bezeichneten Art zufällt: denn hier handelt es sich nicht darum einen Auszug zu machen. Aber nützlich ist sie; nützlich für die Schule, nützlich auch für die Wissenschaft, die sich bis jetzt der neuhochdeutschen Sprache nicht eben sehr angenommen hat. So viel über den Stoff.

Die Behandlungsweise ergiebt sich aus der Stellung, welche der Schüler zu demselben einnimmt. Im wesentlichen ist ihm die deutsche Sprache bekannt. Dass er in seiner Grammatik ein vollständiges Paradigma der verschiedenen Declinationen und Conjugationen vorfinde, kann ihm nicht frommen; denn er weifs, dass das Praeteritum von *geben gab*, von *lieben, liebte* heifst. Es kommt nur darauf an, ihm den Unterschied zum Bewusstsein zu bringen, und zwar dadurch, dass er ihn selbst aufsucht. Es sollen nicht Regeln über den Gebrauch der Conjunctionen gegeben und gelernt werden, denn er braucht sie im allgemeinen schon von selbst richtig, er soll aber an gegebenen, wohl geordneten Beispielen sich dieses Gebrauchs bewusst werden. Es wird also mit nichten verlangt, dass 'die deutsche Grammatik nach Art der alten Sprachen docirt' und die Jugend 'auf der dürren Heide grammatischer Abstraction' eingepfercht werde. Im Gegentheil der Gang des Unterrichts in der deutschen Sprache ist dem in fremden Sprachen entgegengesetzt: dort muss man vom Allgemeinen zum Einzelnen, hier vom Einzelnen zum Allgemeinen gehen.

Lehrstoff bedingt: sie lernt mit Lust, was mit Lust gelehrt wird; und wenn sie an einem nothwendigen Unterrichtsgegenstand keine Lust hat, so lerne sie mit Unlust. Erlässt man den Kindern das Waschen, weil sie dabei schreien?

Wenn die Ziele, welche im Vorstehenden für den Unterricht in der deutschen Sprache ins Auge gefasst sind, die richtigen sind, so werden sie mit der Zeit zur Geltung kommen. Für jetzt ist ihre Verfolgung mit den gröfsten Schwierigkeiten verbunden, da die vorhandenen Schulgrammatiken, namentlich was die Syntax betrifft, ihnen gar zu wenig entsprechen. Die Reform des Unterrichts muss von den untersten Classen beginnen, denn das in ihnen gelernte bildet für das spätere die Grundlage. Die beiden, oder auch die drei letzten Classen genügen für die grammatische Vorbereitung nicht, in Tertia aber muss sie zum Abschluss kommen, da in Secunda andere Gegenstände die knapp bemessene Zeit des deutschen Unterrichts für sich in Anspruch nehmen. Eine Eintheilung in bestimmte Pensen ist ebenso nothwendig wie überall sonst; sie zu versuchen, aber hier nicht die Aufgabe, wo es vielmehr darauf ankam, die Ziele im allgemeinen zu bezeichnen und einen festen Boden zur Beurtheilung unserer Schulgrammatiken zu gewinnen.

B. *Der Unterricht im Mittelhochdeutschen.*

Wenn vorhin die Versetzung der nhd. Schulgrammatik mit Elementen aus einer älteren Sprachperiode mit Entschiedenheit zurückgewiesen wurde, weil es zwar förderlich ist, den Schüler auf etwas, was er früher gelernt hat, zu verweisen und Bekanntes zur Erklärung von Unbekanntem herbeizuziehen, aber ganz unnütz erscheint alle Augenblick ihm etwas zu zeigen, was er vielleicht später einmal gründlich betrachten soll, so folgt daraus nicht, dass die vorgeschlagene Behandlungsweise der nhd. Sprache dem Unterricht im Mhd. feindlich entgegentreten müsse. Im Gegentheil, wer die Grammatik unserer Schriftsprache in ihren Grundzügen kennen gelernt hat, wird gröfseres Interesse und Verständnis für die ältere Zeit mitbringen, die ihm über manche auffallende Erscheinung ganz neues Licht giebt. Andrerseits aber ergiebt sich die Nothwendigkeit des Unterrichts im Altdeutschen keineswegs. Die nhd. Grammatik hat ihren Abschluss in sich ebenso gut wie jedes andere Unterrichtsobject, und es ist ein eigenthümlicher Fehlschluss aus der Nothwendigkeit einer Kenntnis des Nhd. auch die des Mhd., Ahd. und Gothischen zu folgern. Erreicht man doch selbst damit, selbst in der Wissenschaft nur einen relativen Abschluss; Stückwerk bleibt das menschliche Wissen immer.

Um die Stellung, welche das Mhd. im Lehrplan einnimmt richtig würdigen zu können, scheint es nicht unangemessen, einen

kurzen Blick auf die Entwickelung dieses Unterrichtszweiges zu werfen.

Der Unterricht in der älteren Literatur entsprang weder aus dem Bedürfnis des Gymnasialunterrichts, weil er nothwendig gewesen wäre zur Ergänzung eines andern Lehrgegenstandes, noch aus dem des praktischen Lebens. Er verdankt vielmehr seine Existenz einer Zeitströmung. Unter dem Drucke der Fremdherrschaft war man sich des Werthes der eignen Nationalität bewusst geworden, man wandte die Augen vom Fremden auf das Heimische, und suchte Trost und Erhebung an der glänzendern Vergangenheit des eigenen Volkes. Namentlich die Nibelungen zogen wie billig die Aufmerksamkeit auf sich: 'der Nibelungenhort ist das Nibelungenliet' sagte Jahn, und schon 1813 konnten Schulen verzeichnet werden, in denen es gelesen wurde. 1815 schrieb Büsching in einer Recension von Zeunes Schulausgabe desselben (Wiener allgemeine Literaturzeitung 1815 S. 1272): 'Die Zahl der Schulen, in denen das Nibelungenlied mit in den Schulunterricht aufgenommen ist, wächst erfreulich immer mehr und der nun wohlfeilere Druck desselben, ein grofses Verdienst, das sich der Herausgeber erworben, wird zur bedeutenden Vermehrung beitragen. Wenn man bedenkt, wie unverzeihlich die Preise des Nibelungenliedes bis jetzt gestellt worden sind, gerade in der bedrängtesten Zeit unseres Vaterlandes, so muss man gestehen, dass sich ein regerer und wärmerer Eifer zur Bekanntmachung mit demselben gezeigt hat, als zur Bekanntmachung sich zeigte.' Die Begeisterung geht nicht mehr so hoch wie ehedem, und wenn es der Fall wäre, so würde sie sich ganz anders äufsern als damals, wo gerade die bessern Geister vorzüglich durch literarische Interessen in Anspruch genommen waren. Diese Zeit war vorübergehend und heut zu Tage ist wenig mehr von ihr zu merken. Es ist das keine Uebertreibung. Man sehe nur die Subscribentenverzeichnisse, welche damals erschienenen altdeutschen Büchern vorgedruckt sind, und man wird sich überzeugen, wie ungleich allgemeiner die Theilnahme jener Zeit war. Ich will mich nicht auf das Verzeichnis beziehen, welches Grimms Ausgabe des armen Heinrichs vorausgeht: denn da der Ertrag des Buches für die Ausrüstung von Freiwilligen bestimmt war, mag mancher es gekauft haben dieses Zweckes halber: geeigneter sind die Deutschen Gedichte des Mittelalters, deren ersten Band von der Hagen und Büsching 1808 herausgaben. Da finden sich, von Bibliotheken und Buchhandlungen abgesehen, Se. Excellenz der Staatsminister Freiherr v. Stein, ein General, der holländische

Gesandte, ein geheimer Cabinetsrath, ein Legationsrath (Jean Paul), ein Staatsrath, ein Oberfinanzrath, ein Kriegsrath und ein Kriegssecretär (J. Grimm), ein Obertribunalsrath, ein Hofkammerrath, drei Prediger und drei Justizcommissäre, ein Kammergerichtsrath, ein Archivar, ein Procurator und ein Collaborator, ein Medicinalassessor und ein Student der Medicin, ein Oberconsistorialrath und ein geistlicher Rath, ein Kaufmann, ein Oberamtssecretär, der Dichter Tieck, der Praesident der churmärkischen Kammer und ein Hauslehrer, zwei Kammerassessoren, vier Candidaten der Theologie, ein Studiendirector, ein Director, ein Conrector und ein Subrector, aber zehn Referendare, sechs Barone, sieben Grafen und Reichsgrafen, sieben einfach Adeliche und ebensoviel unbetitelte Herren, endlich sieben Doctoren und acht Professoren, von denen man so ohne weiteres nicht wissen kann, welches Zeichens sie sind. Eine solche Gesellschaft um einen ungefügen Quartanten, der nicht einmal gute mhd. Gedichte enthält (König Rother, Herzog Ernst, Wigamur, der heilige Georg, Salomon und Morolf), würde heut zu Tage niemand mehr zu versammeln sich unterfangen. Dass man damals wünschte mit den mhd. Gedichten, für welche die älteren so reges Interesse hatten, auch die jüngere Welt bekannt zu machen durch den Schulunterricht, war sehr natürlich.

Aber auch damals fanden die begeisterten Stimmen ihren Gegensatz. Leute, die an den alten Trott des Unterrichts gewöhnt, sich in eine neue Gangart nicht finden konnten, und sich gegen das Neue steiften, ohne es zu kennen, kommen freilich nicht in Betracht. Es fehlt aber auch nicht an andern. Am 9. März 1813 brachte der Allgemeine Anzeiger in Gotha einen anonymen Artikel, der mir interessant genug scheint, um ihn wenigstens theilweise noch einmal drucken zu lassen.

'Auch etwas über die Wiedereinführung der altdeutschen Heldengedichte und besonders der Nibelungen in den Schulen.

— tentanda via est.

Horat.

Die lieblichen Erholungen, aus dem holden Thüringen erscheinend, bereiten auch unserm Cirkel manchen würzigen Genuss, den sie nur noch recht lange spenden mögen! Nicht leicht fühlte sich Verfasser dieses mehr angesprochen, als durch das kernhafte Wort zur Zeit, womit neulich der Archivar Büsching in No. 8 und 9 d. J. uns über das alte, in mancher Hinsicht so ehrwürdige Gedicht der Nibelungen beschenkte, und nicht blofs aussprach, was er dafür hielt, sondern auch durch die That seinen Beruf beurkundete, das

Gesagte mit einem (musterhaften) Versuch begleitend, dieses uns durch die Sprache so entfremdete Gebilde der Phantasie unserer Altvordern zu erneuen.[1]) Dank, herzlicher Dank dafür ihm und seinen Nachfolgern.

Andere Männer (ich nenne blofs Heinze in Breslau im Anzeiger der Idunna) haben schon Nachrichten von den Schulen gesammelt, die den lobenswürdigen Anfang entweder schon gemacht, oder sich wenigstens vorgenommen haben ihn zu machen. Ein in der That echt nationeller Gedanke, wie wohl auch hier erst noch (wie überall) altera pars reiflich zu erwägen haben würde, ob und wiefern Cornelius Nepos, Ovidius und Virgilius (hochverdiente Classiker) beeinträchtigt werden dürften; möchten hierüber viele gründliche Stimmen abgelegt werden! Aber der Kranz jener, den sie sich durch ihre geprüften Verdienste um die Jugend gewunden haben, bleibt doch unverwelklich, und ich denke auch hier: ex qualibet re bonus odor: nur für eine lesbare und wohlfeile Ausgabe müsste gesorgt werden, ehe sich unsere oft nicht bemittelten Schullehrer und Prediger ein solches Werk anschaffen können oder mögen' u. s. w.

Der Spott geht zunächst freilich auf die Art, wie Büsching sein Ziel verfolgte, aber er trifft offenbar nicht nur die Person und ihr Treiben sondern auch das Ziel. Wer wagte es nun in damaliger Zeit eine nationale Angelegenheit in so frivolem Tone zu behandeln? Kein anderer als der beste deutsche Mann, dem deutsche Sitte und deutsches Wesen wie einem am Herzen lag: Jacob Grimm.[2]) Den Werth des Nibelungenliedes unterschätzte er gewiss nicht; er erkannte auch seinen Werth für das Volk und hoffte, dass es wieder Eingang in ihm finden werde, aber 'vielleicht mehr von selber, als es durch Schulunterricht geschehen kann. Vaterländische Geschichte und Poesie muss gleichsam mit der Muttermilch gesogen und in dem Hause erzählt und besprochen werden, ehe das Kind die Schule betritt, und wenn es aus der Schule nach Haus kommt. Alles aber natürlich und wie es sich von selbst schicken mag. Kinder in sogenannten Erziehungsanstalten sind zu beklagen: wenn sie den Tag über ernsthaft gelernt haben, können sie den Abend nichts erzählen hören; denn die heimische elterliche Vertraulichkeit wird durch nichts anders in der Welt ersetzt.' Man verzeihe die Anführung dieser idealen Phantasien, die Grimm drei Jahre später in der

---

[1]) Diese Form ist wohlklingender als erneuern und verdient daher mit Recht erneuet zu werden.

[2]) Dass Grimm der Verfasser ist, ergiebt sich aus dem Exemplar, welches aus seinem Nachlass in die hiesige Universitäts-Bibliothek gekommen ist.

Wiener allgemeinen Literatur-Zeitung aussprach: sie schweifen über unser Thema etwas hinaus, lassen aber einen so schönen Blick in die Sinnesart des trefflichen Mannes thun. — Wie Grimm wollte auch Lachmann nichts von einem Schulunterricht im Altdeutschen wissen (s. die Verhandlungen der siebzehnten Versammlung deutscher Philologen, Schulmänner und Orientalisten in Breslau 1857 S. 133), und, um die Dreizahl zu erfüllen, auch W. Wackernagel. Doch auch die entgegengesetzte Ansicht hat ihre Autoritäten, und Autoritäten können ja überhaupt eine Streitfrage nicht entscheiden, sondern nur zu erneuter Untersuchung auffordern.

Daraus, dass der Unterricht im Mhd. durch eine vorübergehende Zeitströmung in den Kreis der Lehrgegenstände getragen wurde, seine Entbehrlichkeit und Unhaltbarkeit zu folgen, würde voreilig sein. Auch eine Schöpfung des Augenblicks kann nützlich sein, und was nur Begeisterung ins Leben rufen konnte, bedarf ihrer nicht nothwendig zu seiner Existenz. Die auffallende Erscheinung, dass gerade während die Theilnahme an mittelalterlicher Poesie erkaltete, ihre Pflege auf den Gymnasien fortschritt, scheint auf ihren hohen Werth und auf ihre Nothwendigkeit für den Unterricht hinzuweisen. In der Zeit der Noth und Erniedrigung, könnte man schliefsen, wurden die Werke der Vorzeit, die lange unbeachtet im Staube gelegen hatten, des Volkes Trost, in der Zeit nationaler Schmach erkannte man ihren nationalen Werth. Diese für immer gewonnene Erkenntnis wirkte fort und gewann langsamen aber sichern Schrittes, was die rasche Begeisterung nicht hatte erreichen können. Ganz unberechtigt ist diese Betrachtung nicht, aber noch andere, vielleicht wichtigere Factoren müssen mit in Rechnung gezogen werden.

Neu erschlossene Gebiete des Wissens üben wie neu entdeckte Länder einen eigenthümlichen Zauber aus über den menschlichen Sinn. Das Bewusstsein auf unbetretenem Boden zu wandeln und die Hoffnung auf reichen Gewinn ziehen ihn mächtig an. Ungeahnte Herrlichkeit thut sich vor ihm auf und beflügelt seinen Schritt bis zu den ungesehenen Grenzen des weiten Reiches vorzudringen. Wie möchte er zurückkehren zu den längst bebauten Strichen, wo spärliche Körner unter hohem Schutt begraben liegen? Solche neu erschlossenen Gebiete sind für unser Jahrhundert die Zeit und die Erzeugnisse des Mittelalters und die historische Sprachwissenschaft. Wer ein volles und warmes Herz hat für eine Sache, sucht sich auszusprechen und auch andere dafür zu erwärmen; auch den heranwachsenden Jüngling wollte man Theil nehmen lassen

an der eignen Freude, und so führte die Begeisterung für die Wissenschaft weiter, was die nationale Begeisterung begonnen hatte.

Noch zwei andere Punkte weniger erhabener Natur, aber nicht weniger in der Natur begründet, haben vielleicht nicht unwesentlich zur Verbreitung des mhd. Unterrichts beigetragen. Einmal musste der Wetteifer zwischen den Schulen, wenn in einigen von ihnen der neue Unterrichtsgegenstand eingeführt war, auch andere zur Nachfolge bestimmen, sodann erreicht der Lehrer das Bewusstsein, seinen Schülern in ihrem Streben wirklich nützlich zu sein, ohne welches er seines Amtes nicht froh werden kann, mit viel leichterer Mühe, wenn er ein Werk in fremder Sprache, als wenn er eins in der Muttersprache behandelt.

Wenn diese vier Kräfte die jetzige Lage des deutschen Unterrichts herbeigeführt haben, so kann nur in der ersten ein Moment gesehen werden, welches ihre Aufrechterhaltung als wünschenswerth erscheinen lässt. Denn, von dem vierten Punkte gar nicht zu reden, der Wetteifer kann auf gutes und schlechtes gerichtet sein, die wissenschaftliche Bedeutung eines Gegenstandes aber und die Begeisterung des Lehrers für denselben macht ihn noch nicht zu einem tauglichen Lehrobject auf Schulen. Da aber die Ursachen, aus denen etwas entsteht, nicht zusammenfallen müssen mit den Zwecken, zu denen es beibehalten wird, so würde die Betrachtung der Ursachen allein nicht zu einem Urtheil über die Zweckmäfsigkeit des mhd. Unterrichts führen. Es ist vielmehr nöthig, die Punkte ins Auge zu fassen, aus denen man jetzt seine Nothwendigkeit herzuleiten sucht.

Am kürzesten und bündigsten finde ich sie ausgesprochen in den Thesen, welche R. von Raumer auf der zwanzigsten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner (Frankfurt 1861) aufstellte. 'Der Unterricht im Altdeutschen', heifst es dort, 'hat einen doppelten Zweck, er soll nämlich erstens den Zugang zur altdeutschen Literatur öffnen, und zweitens in die Geschichte der deutschen Sprache einführen.' Nach diesen beiden Seiten hin also wird die Untersuchung sich zu wenden haben.

Das Verlangen der Jugend den Zugang zur ältern deutschen Literatur zu eröffnen, kann nur begründet werden aus dem Werth, den diese Literatur hat, und zwar nicht an sich, sondern für die sittliche und geistige Ausbildung. Er kann entweder vorzugsweise im Inhalt liegen, oder in der Form und ihrem Verhältnis zum Inhalt. Von der Erörterung des zweiten, ästhetischen Gesichtspunk-

tes darf abgesehen werden, weil man aus ihm die Nothwendigkeit des mhd. Unterrichts, so viel mir erinnerlich, darzuthun nicht versucht hat. Vom Inhalt hat man eine Bereicherung der historischen Anschauung und eine Belebung des nationalen Geistes erwartet, beides nicht ganz ohne Grund. Die folgenden Einwendungen wollen die gehegten Erwartungen nicht als irrig erweisen, sondern sie nur auf ein bescheideneres Mafs zurückführen.

Wie weit die Ansichten über die Vortheile, welche die historische Erkenntnis aus der mhd. Poesie zieht, aus einander gehen können, sobald es sich um ein bestimmtes Gedicht handelt, dafür ein Beispiel. Stier sagt in einem Aufsatz dieser Zeitschrift (Gehört auch das Mhd. in den Lehrplan des Gymnasiums 1860 S. 433 ff.): 'Und hätten wir nur die beiden Kreuzlieder von Walther: erst für den, der sie gelesen, sind die Erzählungen von der Begeisterung der Ritter für Eroberung des heiligen Landes keine todten Worte mehr,' Franz Pfeiffer (Germania V 33) hingegen urtheilte, 'dass in diesen Liedern etwas kühles, frostiges liege, das jedem sogleich auffallen muss, der es nach den tief empfundenen, ergreifenden Liedern seiner letzten Jahre liest. Es herrscht deutlich ein ganz andrer, ich möchte sagen gleichgiltiger Ton darin.' Wie steht es nun mit dem Begreifen der Begeisterung? — Wenn der Lehrer die Rede, welche Papst Urban im November 1095 auf freiem Felde vor der mächtigen Versammlung hielt, mit einiger Lebhaftigkeit vorträgt oder vorliest, und ihn bei den herben Worten: 'Keiner lasse sich durch Klagen der Zurückbleibenden vom Zuge abhalten,' die dem Manne sein Weib, dem Vater die Kinder, dem Sohne die alterschwachen Eltern ins Gedächtnis riefen, doch von dem einstimmigen Ruf 'Gott will es!' unterbrechen lässt, da meine ich können die Worte nicht todter Schall bleiben: die Begeisterung wird nicht nur als möglich verstanden, sie findet ihren Nachklang im eigenen Busen, und selbst der Ungläubige wird ergriffen werden durch die ruhigen und ernsten Worte, die der Papst diesem stürmischen Ausbruch des lebhaft erregten Gefühles entgegensetzte, durch den festen Glauben und die tiefe Ueberzeugung von seiner gottverliehenen Macht, die sich in den Schlussworten ausspricht: 'Es gehen die Worte der Schrift in Erfüllung: wo auch nur zwei oder drei versammelt sind in meinem Namen, werde ich mitten unter ihnen sein' u. s. w. — Die Lectüre eines Dichters wie Walther von der Vogelweide, in dessen Liedern die ganze Zeit ihren Spiegel gefunden hat, wird gewiss auf das historische Verständnis günstig einwirken; dass aber die Darstellung dieser Zeit sonst todt

bleibe, ist eine starke Uebertreibung. Es stände sonst wahrlich schlimm um unsern Geschichtsunterricht.

Aehnlich verhält es sich mit dem nationalen Werth der mhd. Dichtung, sei es dass ihre Bedeutsamkeit unsere Bewunderung erregt und uns mit Stolz erfüllt einem Volke anzugehören, das solche Werke hervorgebracht hat, sei es dass wir in der Sinnesart die aus ihnen spricht den reinen Ausdruck unserer Nationalität lieb gewinnen lernen. Wie gerade dieser Gesichtspunkt sich zuerst wirksam zeigte, ist schon bemerkt. Aber die Dinge wirken bekanntlich nicht nach dem, was sie sind, sondern nach dem, wofür sie gehalten werden, und man hielt die mhd. Dichtungen anfänglich für ein reineres Erzeugnis des Deutschthums, als es in Wirklichkeit der Fall ist. Auch noch der Professor Haspinger in Ettmüllers Herbstabenden (Stuttgart 1865. 1, 71) sagt um die neuere deutsche Literatur der älteren gegenüber herabzusetzen, so viel sei klar, ein Kleid, wozu die Lappen aus allen Zeiten und Ländern zusammengebettelt worden, müsse ein sehr buntscheckiges Ansehn gewinnen: wenn man aber genauer zusieht, wird man auch gewahr, dass das Gewand der mhd. Dichtung aus sehr ähnlichen Stoffen gewebt ist. Undeutsch ist sie darum gewiss nicht; sie ist aber nicht in anderm Sinne deutsch, als die classischen Werke aus der Literatur des vorigen Jahrhunderts. Nur ein Werk hat das Mittelalter, dem wir in dieser Beziehung vielleicht nichts zur Seite stellen können: die Nibelungen. Einen so reinen Ausdruck der Nationalität hat die subjectivere Poesie der Neuzeit, welche zudem noch die eigenthümlichen Anlagen der Völker in Sitte und Sinn immer mehr verschleift, nicht hervorbringen können. Dass es werth ist gelesen zu werden, dass die Jugend sich erwärmt für die mächtigen Gestalten, dass sie also auch sittlichen Einfluss ausüben werden, wer wollte es bestreiten? Wer wollte bestreiten, dass diese Wirkung nur annähernd durch eine Prosabearbeitung oder eine Uebersetzung erreicht werden kann, und der Gesammteindruck hinter dem des Originals sogar weit zurückbleiben muss. Aber ein hervorragendes, oder gar das einzige Mittel zur Bildung vaterländischen Sinnes vermag ich nicht im Nibelungenliede zu entdecken. Deutscher Sinn und deutsche Art spricht, und wohl noch ergreifender, auch aus der Geschichte. Lebendiger aber als das Beispiel im Buch wirkt das Beispiel der Umgebung in Wort und Werk auf den heranwachsenden Jüngling; ohne dies wird auch Lesen und Studieren nicht viel vermögen. Was den Anfang unseres Jahrhunderts betrifft, so beachte man wohl, dass damals die Erhebung des nationalen Geistes die allgemeine

Beschäftigung mit der ältern Literatur herbeiführte, nicht umgekehrt das Studium der Nibelungen die nationale Erhebung.

Es reicht aber überhaupt nicht aus nachzuweisen, dass die Beschäftigung mit dem Mhd. auch nützlich sei, es muss vielmehr erwiesen werden, dass sie das nützlichste sei, was man in den deutschen Stunden betreiben könne, und hierbei kommt der Aufwand an Zeit und Mühe, den sie erfordert, sehr mit in Betracht. Man hat nun oft zu zeigen gesucht, dass die Erlernung des Mhd. gar wenig Zeit in Anspruch nehme, aber von der Richtigkeit der Ansicht wird kaum ein anderer überzeugt sein, als bei wem der mhd. Unterricht beschlossene Sache ist. In den Wortformen ist die Sprache des 13. Jahrhunderts der unseren so ähnlich, dass man das ungewöhnliche leicht überwindet. Aber die innere Sprachform hat sich sehr erheblich verändert, d. h. während die Veränderungen, welche die äufsere Gestalt erfuhr, verhältnismäfsig gering und leicht fassbar sind, hatte das durch sie bedeutete seinen eignen Entwickelungsgang, der für die Sinne nicht wahrnehmbar ist. Das ist die Schwierigkeit, die nur durch aufmerksames Studium überwunden werden kann und auch die Uebersetzungen mhd. Gedichte so leicht unverständlich werden lässt

Wer den Schülern die häusliche Arbeit leicht machen will, wird sie auf die Lautwandlungen aufmerksam machen, welche die deutsche Sprache seit dem 13. Jahrhundert erfahren hat, und dann sofort die Lectüre eröffnen, um bei ihr, wo es nöthig scheint, Bemerkungen über Flexion und Wortbedeutung einzustreuen. Erörtert der Lehrer hierbei jedes einzelne Wort nach seiner Bedeutung und grammatischen Beziehung, so kann man Ungründlichkeit dem Unterricht nicht vorwerfen. Ein vorzügliches Beispiel dieser Behandlungsweise liegt vor in Zupitzas Büchlein 'Einführung in das Studium des Mhd. zum Selbstunterricht für jeden Gebildeten (Oppeln 1868).' Die Erklärung der ersten Strophe des vierten Nibelungenliedes *Ez was ein küniginne gesezzen über sê* nimmt darin über elf Seiten in Anspruch, ohne dass man dem Verfasser vorwerfen könnte, unnützes, oder nützliches weitläufig gesagt zu haben. Es kommen dabei zur Sprache: die Quantität der Vocale und ihre Bezeichnung, die Bedeutung von *iu, ei, a, z, z*, Anlaut, Inlaut und Auslaut, die vier Stämme des Verbum substantivum, der Gebrauch des unbestimmten Artikels, die Ableitungssilbe *inne, in, în,* die etymologische Erklärung von *küniginne* und die von *ninder*, Bestimmungen über den Ablaut und die starke Conjugation, die Rection von *über*, der Gebrauch des Artikels u. s. w. u. s. w. Wie viel von den

Nibelungen hofft man auf diese Weise in den deutschen Stunden eines Jahrescursus zu lesen, von denen doch ein Theil auf die Besprechung der Aufsätze und die freien Vorträge verwandt werden muss? und in wie viel Zeit darf man hoffen, auf diesem Wege eine Aneignung der mhd. Sprache zu erreichen? Die einzelnen Bemerkungen stehen für den Schüler zusammenhangs- und haltlos da, ein gutes Theil wird er von der einen zur andern Stunde wieder vergessen, und ich fürchte dieser Unterricht verlangt mehr Aufmerksamkeit, Geduld und Zeit, als wenn man eine systematische Behandlung der Grammatik vorangehen lässt.

Wer also diesen Weg verschmäht, vielleicht auch deshalb, weil bei ihm thatsächlich das Gedicht in der Grammatik zu Grunde geht, der kann seine Bemerkungen auf die Fälle einschränken, wo ein Misverständnis des Schülers gehindert oder berichtigt werden soll. Diese Methode — wenn man sich dieses Ausdrucks bedienen darf — geht aus vom Errathen des Sinnes, und sorgt dafür, dass richtig gerathen werde. Sie tritt dadurch in Widerspruch mit der ganzen übrigen Unterrichtsweise und weit davon entfernt, den Geist des Schülers in heilsame Zucht zu nehmen, leitet sie ihn zur Ungründlichkeit und Lüderlichkeit an. Ernstere Männer haben daher diesen Weg gemisbilligt und hart getadelt, so R. von Raumer (Jahrb. für Phil. u. Päd. 1861 II 525) und Stier, welcher letztere (in dieser Zschr. 1860 S. 443) sehr bestimmt sagt: 'Damit jene Nebeneinanderstellung unserer altdeutschen und der antiken Classiker nicht blofser Schein bleibe, sondern Wahrheit werde und Frucht trage: müssen auch der auf ihre Lesung verwendete Fleifs und die Mühe dieselben sein. Gewissenhafte Präparation auf Lexicon und Grammatik gestützt' u. s. w.

Wird nun der Unterricht im Mhd. in dieser allein angemessenen Weise betrieben, so nimmt er allerdings nicht wenig Zeit in Anspruch, sowohl von den Unterrichts- als auch von den Mufsestunden des Schülers, die schon ohnehin, und in verhältnismäfsig hohem Grade durch die Aufgaben des deutschen Unterrichts, eingeschränkt genug sind. Der doch wohl auf das Minimum berechnete Plan Rudolf von Raumers, welcher für das Altdeutsche ein oder anderthalb Jahr lang wöchentlich zwei Stunden verlangt, verlangt immer noch mehr als unser Lehrplan gewährt. Er setzt für Secunda nur zwei Stunden für den ganzen deutschen Unterricht an, für Prima allerdings drei, in denen aber abgesehen von der neuen Literatur auch Aufsätze besprochen, freie Vorträge gehalten, Literaturgeschichte und philosophische Propädeutik gelehrt werden

soll. Es würde also eine Vermehrung der deutschen Unterrichtsstunden auf Kosten der freien Zeit des Schülers oder der anderen Lehrgegenstände erforderlich sein. Da nun dem ersten die geltenden Anschauungen durchaus entgegen sind, würde nur das andere übrig bleiben, und die Furcht der Schulmänner, 'es möchte dem Studium des Lateinischen und Griechischen durch das Altdeutsche Abbruch geschehen' die Raumer (Unterricht im Deutschen 3. Ausg. S. 147) zu beschwichtigen sucht, dürfte, wenigstens so weit diese Schulmänner Preufsen sind, nicht ganz unbegründet sein.

Doch nehmen wir an, Raumers Forderungen liefsen sich erfüllen, und der Unterricht würde gewissenhaft und gründlich ertheilt, so lässt die eigenthümliche Beschaffenheit des Lehrobjects immer noch fürchten, dass es dem Lehrer bei den meisten Schülern nicht gelingen werde, sie zu gründlicher Behandlung zu veranlassen. Grammatik und Wörterbuch erfreuen sich nie der Liebe des Schülers. Im Griechischen und Lateinischen kann er ihrer nicht entrathen; im Mittelhochdeutschen aber wird die Aehnlichkeit der Wortformen mit den jetzigen ihn zu dem Glauben verleiten, hier seien sie recht wohl entbehrlich, und viele Widerlegungen werden nicht ausreichen, diesen Glauben, der mit der Bequemlichkeit in so treuem Bunde steht, zum Wanken zu bringen. Eigne Erfahrung bestätigt dem Verf. diese Betrachtungen nicht; denn es ist ihm nie vergönnt gewesen im Mhd. zu unterrichten: sie stimmen aber völlig überein mit dem, was W. Wackernagel auf die Erfahrung gestützt auf der Frankfurter Philologenversammlung erklärte (Verhandlungen S. 142): 'Ich habe eine Reihe von Jahren hindurch mit meinen Schülern Altdeutsch studirt, habe mich aber sehr bald überzeugt, dass die meisten Schüler es nur als Dilettanten trieben und auf keine bessere Fährte zu bringen waren. Ich habe bei den besseren die Erfahrung gemacht, dass sie blofs in den classischen Sprachen gestört worden sind, und die Ueberzeugung wird bei mir jährlich und täglich stärker, dass die Studenten die Sache am besten treiben, da sie schon höhere wissenschaftliche Kenntnisse haben.'[1]) Und selbst bei seinem Gegner Raumer scheint etwas von dieser Empfindung durchzuklingen, wenn er in einem kleinen Aufsatze über die Schülerpräparation für das Altdeutsche (Jahrb. für Phil. und Päd. 1861 II S. 526) bemerkt: 'Wer sich die Mühe gegeben

[1]) Um dies recht würdigen zu können, bemerke ich noch, dass die Zahl der deutschen Unterrichtsstunden auf dem Gymnasium in Basel zu der in unserm Normalplan festgesetzten sich verhält wie 3 zu 2. S. Dr. Uhligs Zusammenstellung der Gymnasiallehrpläne u. s. w. Aarau und Berlin 1868.

hat, im Mhd. wirklich zu unterrichten. der weifs, wie lange es dauert, bis die Schüler auch nur in den Hauptsachen sicher werden.'

Es würde wenig helfen, aus den trüben Erfahrungen, wie sie Wackernagel gemacht hat, die Unzweckmäfsigkeit des altdeutschen Unterrichts darthun zu wollen: der Gegner würde die Schwierigkeiten, die mit ihm verbunden sind, wohl zugeben, ihre Unüberwindlichkeit aber nur für einen ungeschickten Lehrer, der nicht mafsgebend sein könne. Der Kernpunkt bleibt, ob der schliefsliche Gewinn der aufgewandten Mühe entspricht, oder ob mit derselben Kraft auf anderem Wege sich mehr erreichen lässt; specieller gefasst: ob gründliche Behandlung und Aneignung der neuen deutschen Literatur nicht förderlicher sei.

Dass die Beschäftigung mit den Dichtungen des Mittelalters für die Bildung des Schülers von Nutzen sei, ist oben zugegeben, zugleich aber hoffe ich, auch erwiesen, dass nach derselben Richtung zu fördern Schule und Leben noch andere und wirksamere Mittel haben. Was hat das Mittelalter aufzuweisen, das so vielseitige Bildungselemente in sich enthielte, wie Göthes Iphigenie und Tasso, Schillers Wallenstein und Tell, Lessings Nathan und Schillers Carlos, der darum dem Schüler nicht unzugänglich zu machen ist, weil er sich zu vollständiger Lectüre in der Schule nicht eignet, der prosaischen Abhandlungen Lessings und Schillers nicht zu gedenken. Scheint es nicht zweckmäfsiger, den Jüngling, der dem Verständnis und der Empfänglichkeit für diese Werke entgegengereift ist, durch den deutschen Unterricht in sie einzuführen, als ihn durch grammatische Studien mühsam vorzubereiten zum Genuss einer Literatur, die seiner Arbeit minder lohnt und seinen Geist weniger befruchtet? Ueber den objectiven Werth der mhd. Literatur ist hiermit kein Urtheil gefällt, als Bildungsmittel aber steht sie der neuen nach, und wenn sich wirklich unsere sämmtlichen Dichtungen zu denen des Mittelalters verhielten, 'wie der durchlauchtige deutsche Bund zum deutschen Reiche der Hohenstaufen.'

Die Untersuchung ins einzelne zu führen, halte ich vor der Hand für unnöthig; nur einen Punkt möchte ich hervorheben. Der dem Idealen zugewandte Sinn der Jugend sucht Nahrung in der Literatur. Poetische Gestalten, in denen sie die eignen Wünsche verwirklicht sieht, Dichtungen, aus denen sie das, was im eignen Busen lebt, klarer und schöner wieder empfängt, ziehen sie am meisten an. Göthe muss Schillern den Kranz lassen, weil überall aus

seinen Werken die mit sittlichem Ernst dem Guten und Schönen nachringende Persönlichkeit hervorbricht. Soll man diesem Zuge des Herzens nicht Rechnung tragen? Was bieten in dieser Beziehung die Dichtungen des Mittelalters? Wenig, sehr wenig! Am wenigsten da, wo sie am idealsten sind, denn die Ideale des Mittelalters sind nicht die unsern. Verständnis und voller Genuss dieser älteren Werke setzen historischen Sinn und Fähigkeit zu objectiver Betrachtung voraus, die einem reiferen Alter vorbehalten sind.

Nun wollen zwar die, welche den mhd. Unterricht in den obern Classen in den Vordergrund treten lassen, durchaus nicht, dass die Schüler von der neuen Literatur sollen zurückgehalten werden, nur ihre Behandlung in der Schule lehnen sie ab, müssen sie ablehnen aus Mangel an Zeit. Gewiss meine auch ich, dass die meisten unserer Gymnasiasten unaufgefordert die Hauptwerke unserer grofsen Dichter lesen werden; natürliches Interesse und die Forderungen des gesellschaftlichen Lebens verlangen es: ich meine auch, dass der Boden unserer neuen Literatur so fruchtbar ist, dass er selbst ohne sorgfältige Bebauung Frucht trägt: aber ist es genug, dass die Schule nicht hindere, was Leben und Entwickelung der Jugend erfordern? ist es recht, dass sie unfruchtbareres Land bestelle, während sie wo anders den hundertfachen Ertrag erzielen könnte?

Nur wenige Worte mögen mir noch gestattet sein, mich über den andern Zweck des Unterrichts im Altdeutschen, die Einführung in die Geschichte der deutschen Sprache zu äufsern. 'Der Bau und die geschichtliche Entwickelung der deutschen Sprache, sagt v. Raumer in seiner siebenten These, erfordern zu ihrem Verständnis das Zurückgehen auf das Gothische und Althochdeutsche. Es ist deshalb zu wünschen, dass das Gymnasium die Elemente des Gothischen und Altdeutschen in seinen Bereich ziehe. Zu diesem Behuf ist das Durchnehmen der gothischen und althochdeutschen Laut- und Formenlehre und die grammatisch genaue Erklärung einiger kleinen gothischen und althochdeutschen Sprachproben nothwendig. Ohne eine solche Einführung in die Sprachen selbst ist das Heranziehen des Gothischen und Althochdeutschen in den deutschen Unterricht mehr schädlich als nützlich.' Während v. Raumer also die Lectüre mhd. Dichtungen vor allem als die Aufgabe des deutschen Unterrichts bezeichnet hatte, erklärt er die Lösung dieser zweiten Aufgabe nur für wünschenswerth, die vorgeschlagenen Mittel aber sie herbeizuführen, für nothwendig. Diese Abstufung scheint mir sehr begründet zu sein, und natürlich wird der, welcher schon die Lectüre des Mittelhochdeutschen für unzweckmäfsig

hält, die Verfolgung dieses andern Zieles für noch viel unzweckmäfsiger halten. Ganz gewiss ist die deutsche Grammatik, welche blofs auf die jetzige Gestalt der deutschen Schriftsprache Rücksicht nimmt, für die wissenschaftliche Behandlung der deutschen Sprache als ungenügend zu betrachten. Die historische Grammatik kann, ohne auf das Gothische und Althochdeutsche zurückzugehen, nicht gelehrt werden: aber was man aus diesen richtigen Vordersätzen schliefst (Piderit in den Verhandlungen der Frankfurter Philologen-Versammlung S. 157): 'So viel müssen wir also jedenfalls auf dem Gymnasium lehren', verstehe ich nicht in seiner Folgerichtigkeit. Warum muss denn auf Schulen die Grammatik wissenschaftlich behandelt werden? Wie kommt eine einzelne Wissenschaft dazu, dergleichen Forderungen an Anstalten zu stellen, welche berufen sind eine allgemeine Bildung als Grundlage späterer einseitigerer Weiterbildung zu schaffen?

Es ist zu natürlich, dass man, wie die Gebiete des menschlichen Wissens immer mehr an Ausdehnung gewinnen, auch das Gebiet des Unterrichts auszudehnen trachtet. Da aber die Fähigkeiten des einzelnen Menschen nicht in demselben Mafse mitwachsen, so muss man in diesem Streben sehr behutsam sein; man möchte sonst das Gegentheil von dem erreichen, was man beabsichtigt. Diese einseitigen, übertriebenen Forderungen sind die schlimmsten Feinde unseres Gymnasialunterrichts. Wenn ihnen nicht ein starker Damm entgegengesetzt wird, so müssen sie nothwendig dahin führen, dass der gemeinsame Unterricht in Fachschulen zerbröckelt, und die Keile des Kastengeistes und einseitiger Ausbildung bis in die Wurzeln des menschlichen Lebens getrieben werden. Der Verfasser ist weit entfernt von der thörichten Meinung, der Gymnasialunterricht, wie er einmal existirt, sei keiner Entwickelung fähig oder bedürftig; aber durch die Belastung mit immer neuem Stoff wird er nicht entwickelt, sondern erdrückt. Seine Aufgabe ist es, dem Geiste des Schülers eine formale Ausbildung zu geben und ihm die Bildungselemente zuzuführen, welche für unsere Zeit und unser Volk die wichtigsten sind. Noch stehen das Griechische und Lateinische im Mittelpunkt desselben, weil an den Schöpfungen der Griechen und Römer unsere Zeit grofs geworden ist: für immer wird das gewiss nicht der Fall sein. Andere Elemente werden allmählich in den Vordergrund treten und umgestaltend auch auf die Schule einwirken.

Aus dieser Aufgabe des Unterrichts im allgemeinen ergiebt sich die Stellung, welche die Grammatik in ihm einzunehmen hat.

So viel Zeit auch die Beschäftigung mit ihr in Anspruch nimmt, sie ist immer nur Mittel zum Zweck. Die Unterweisung und die Uebung in ihr ist freilich auch unmittelbar von bedeutendem Einfluss auf die Entwickelung des Verstandes, aber dieser Vortheil ist nur ein erwünschtes Accidenz; ihr Ziel ist zum Verständnis literarischer Werke zu führen, welche den ganzen innern Menschen fördern, moralisches und ästhetisches Gefühl, Charakter und Verstand ausbilden, und fruchtbare Samen in seinen Geist senken. Will die Grammatik mehr, so überschreitet sie die Grenzen des Gymnasialunterrichts. Denn so glänzend auch die Ergebnisse der historischen Sprachwissenschaft sind, für die Geistes- und Charakterbildung, sowie für das Leben ist das einzelne von geringer Bedeutung[1]: es ist für den Schüler hundertmal so wichtig zu wissen dass *gegen* im Nhd. den Accusativ regiere, als die Gesetze der Lautverschiebung zu kennen.

Berlin. W. Wilmanns.

---

[1]) Praktische Bedeutung soll nicht geleugnet werden. Die Erkenntnis der Völkerverwandtschaft mag immerhin auf die Stellung der Engländer zu den Indern eingewirkt haben und einwirken: solche Resultate aber werden in den Geschichtsunterricht aufgenommen und gehen auch dem nicht verloren, der sich der Sprachforschung fern hält.

ZWEITE ABTHEILUNG.

LITERARISCHE BERICHTE.

Vorschule zu Homer. I. Homerische Antiquitäten in Form eines Vocabulariums. II. Abriss der Homerischen Mythologie und Geographie. Von Dr. Otto Retzlaff, Oberl. an d. Altstädt. Gymn. zu Königsberg in Pr. Mit 2 Tafeln Abbildungen. VIII und 165 S. Berlin 1868, 8. Enslin. 16 Sgr.

Ein vortreffliches Büchlein, welches, völlig aus der Praxis der Schule hervorgegangen, sich besonders in dieser Hinsicht vortheilhaft unterscheidet von anderen so genannten 'Vorschulen' und 'Einleitungen' zu Homer, deren Verfasser nur zu oft das wahre Bedürfnis des Schülers aus dem Auge verloren haben. Keine gelehrte Erörterung von Fragen, wie die über die Entstehung und Einheit der homerischen Gedichte, welche, will man sie nicht ganz aus dem Kreise der Schule verbannen, jedenfalls besser gelegentlichen mündlichen Mittheilungen von Seiten des Lehrers ausschliefslich überlassen bleibt, keine Ueberbürdung des Schülers mit Regeln über den homerischen Versbau und Dialekt, welche, wenn nicht das Erlernen derselben von der ersten Homer-Stunde an mit der Lectüre selbst Hand in Hand geht, auch bei strebsamen Schülern zunächst nur abschreckend zu wirken pflegen; nichts von diesen oder ähnlichen didaktischen Misgriffen anderer 'Vorschulen' bietet das vorliegende Werk des Hrn. Retzlaff, 'dasselbe macht keine weiteren Ansprüche, als ein Leitfaden zu sein, der einem gedrängten Vortrage der homerischen Antiquitäten und der Mythologie zu Grunde gelegt werden kann, und der nebenbei dem Schüler durch systematisches Memoriren der Vocabeln möglichst schnell zur Kenntnis der homerischen Sprache verhelfen und ihm so das mühsame, nur zu oft die Lust an dem Dichter verleidende Aufschlagen in einem dickleibigen Lexikon ersparen, mindestens bedeutend abkürzen soll.' Durch eine vieljährige Erfahrung hat der Verf. sich überzeugt, 'dass eine Einführung des Schülers in die homerischen Alterthümer durch gelegentliche, zusammenhängende, kleine Vorträge des Lehrers über einzelne Abschnitte der-

selben, neben der Bekanntschaft mit den Realien der Homerischen Gedichte, die der Schüler durch die langsam fortschreitende Lectüre des Dichters selbst gewinnt, für das leichtere und bessere Verständnis des Dichters von dem erspriefslichsten Erfolge sei.' Da sich jedoch bei derartigen Excursen neben dem unvermeidlichen Zeitverluste die Unzuverlässigkeit der schriftlichen Notizen, welche die Schüler sich hierbei zu machen pflegten, als ein sehr fühlbarer Uebelstand herausstellte, beabsichtigte der Verf. zunächst 'ein kurzes Verzeichnis der homerischen Substantiva, nach dem Stoffe geordnet, drucken zu lassen;' bei der Ausführung dieses lange gehegten Planes jedoch ergab sich das Bedürfnis, 'die Epitheta, wenigstens die significanten' hinzuzufügen, um dadurch 'dem Schüler ein einigermafsen anschauliches Bild zu geben.' Die leider nur zu richtige Wahrnehmung dass es um die mythologischen Kenntnisse unserer Schüler gar oft recht schwach bestellt ist[1]), veranlasste sodann den Verf., mit jenem Vocabularium 'einen kurzen Abriss der Homerischen Mythologie' zu verbinden, 'der zugleich durch kurze Erwähnung des von Homer verschwiegenen Anhalt zu einer Repetition der gesammten Mythologie bieten könnte.' Hieran schliefst sich endlich 'ein Abriss der homerischen Länder- und Völkerkunde, der ein vollständiges Verzeichnis aller von dem Dichter erwähnten Oertlichkeiten und Völker enthält und durch Befestigung und Erweiterung der geographischen Kenntnisse der Schüler auch für den historischen Unterricht nicht ohne Nutzen sein dürfte.'

Somit zerfällt der reiche Inhalt[2]) des im vorhergehenden meist mit den Worten der Vorrede charakterisirten Büchleins in drei gröfsere Abschnitte und 25 Capitel, deren Ueberschriften wir folgen lassen, um dem Leser hiermit einen noch genaueren Einblick in die Fülle des hier auf verhältnismäfsig engem Raume vereinigten Lehr- und Lernstoffs zu verschaffen:

I. (S. 1—83). 1) Himmel, Luft, Himmels- und Lufterscheinungen, Gestirne, Licht, Feuer, Zeiteintheilung. 2) Wasser, Meer, See, Fluss, Bach, Quelle. 3) Erde, Land, Ufer, Berg, Thal, Wald, Wiese, Strafse. 4) Die Mineralien. 5) Die Pflanzen. 6) Die Thiere. 7) Der Mensch. 8) Die Familie. 9) Die Kleidung. 10) Die Wohnung. 11) Das Hausgeräth. 12) Mahlzeiten, Speisen und Getränke. 13) Das Fuhrwerk. 14) Das Schiff. 15) Die Waffen. 16) Stände. 17) Der Cultus. 18) Gymnastik, Spiele. 19) Künste, Handwerke und Gewerbe. 20) Die Landwirthschaft. 21) Jagd und Krieg. 22) Tod und Bestattung. — II. (S. 84—125). 23) Die Heroen. 24) Die Götter-

---

[1]) 'Wohl eine Folge der Beschränkung des historischen Unterrichts auf den untersten Unterrichtsstufen,' fügt Hr. R. hinzu. Wir meinen: weil 'Erzählungen aus der Mythologie' in der Regel viel zu früh (schon in Quarta) dem zusammenhängenden Geschichtsunterrichte Platz machen.

[2]) Es liegt auf der Hand, wie derselbe auch für die Anfertigung von deutschen und lateinischen Aufsätzen und Vorträgen, deren Thema aus Homer entlehnt ist, verwerthet werden kann. Vgl. Wendts bekanntes Programm (Hamm 1863).

welt. III. (S. 126—148). 25) Abriss der homerischen Erdkunde. Den Schluss bildet folgender Anhang (S. 149—162): 1) Inhaltsangabe der Ilias und Odyssee nach den Ueberschriften der einzelnen Bücher. 2) Haupttheile der Ilias und der Odyssee. 3) Uebersicht der Streitkräfte der Achäer und Troer. 4—10) Stammtafeln. 11) Verzeichnis der homerischen Homonyma. Beigefügt sind endlich noch zwei Tafeln Abbildungen, um 'dem Schüler im allgemeinen ein richtiges Bild von den homerischen Waffen, dem Fuhrwerk, dem Hause und dem Schiffe zu geben.'

Gern glauben wir dem Verf., wenn derselbe am Schluss der Vorrede bemerkt, dass sein Büchlein 'nicht so ganz ἀνιδρωτί, wie es auf den ersten Blick scheinen könnte, zu Stande gekommen ist.' Der Fleifs, mit welchem er den Stoff zusammengetragen, wie das Geschick, mit dem er verstanden hat den gesammelten Stoff im ganzen übersichtlich zu gruppiren, verdient unsere volle Anerkennung. Wir zweifeln nicht, dass ein so praktisch entworfenes Schulbuch sich in der Lehrer- und Schülerwelt bald viele Freunde gewinnen und dazu beitragen wird, die bei der Homerlectüre nicht selten noch in den obersten Classen hervortretende Unsicherheit in lexikalischen und mythologischen Dingen zu beseitigen.

Die einzelnen Abschnitte hinsichtlich ihrer Vollständigkeit zu prüfen, sowie über einzelne streitige Punkte der homerischen Antiquitäten hier ausführlich zu reden, dazu gebricht es uns augenblicklich an Zeit.

Ein paar Kleinigkeiten der äufsern Einrichtung, die ja bei einem Schulbuche nicht gleichgiltig ist, möchten wir dem Hrn. Verf. für eine zweite Auflage zur Erwägung geben. Das Verzeichnis der Epitheta zu Substantivis würde an Uebersichtlichkeit für das Nachschlagen gewinnen, wenn die alphabetische Ordnung gewählt und nur für Synonyma in einer, durch den Druck leicht sichtbar zu machenden Weise unterbrochen würde; auch für die Anordnung der Eigennamen innerhalb der einzelnen Gruppen dürfte sich die alphabetische Folge empfehlen. In Betreff der Sammlung der Homonyma möchten wir auf die Druckeinrichtung aufmerksam machen, welche in Gottschick's griechischem Vocabularium für das Verzeichnis der Homonyma und Opposita gewählt ist. Die Verweisungen auf andere Stellen des Buches würden durch genauere Bezeichnung das Auffinden sehr erleichtern können.

Die Ausstattung des Buches lässt nichts zu wünschen übrig. Der Druck ist im ganzen correct, hätte aber in mehrfacher Beziehung noch übersichtlicher eingerichtet werden können.

Wir schliefsen unsere Anzeige mit dem aufrichtigen Wunsche, dass das treffliche Werk des Hrn. R. recht bald bei Lehrern und Schülern Eingang finden möge, indem wir nicht zweifeln, dass dasselbe schon in seiner jetzigen Gestalt sich in beider Händen als praktisch bewähren wird.

Halle. Gustav Krüger.

Xenophons Cyropaedie. Für den Schulgebrauch erklärt von Ludw. Breitenbach. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage mit kritischem Anhang. Leipzig, Druck und Verlag von B. G. Teubner 1869. Erstes Heft XXII u. 161 S., zweites Heft 182 S. Preis 24 Sgr.

Bei der Anzeige einer zweiten Auflage können wir uns kurz fassen, zumal da es sich um die Ausgabe einer Schrift handelt, deren Lectüre auf unseren Gymnasien gegen früher bedeutend zurücktritt und zwar, wie es uns scheint, mit Recht. Denn wenn die Cyropädie auch der Form nach zu den Meisterwerken des griechischen Alterthums zählt, so ist doch deren Inhalt nicht allein zum gröfsten Theile für einen angehenden Secundaner (für einen solchen ist wenigstens die vorliegende Ausgabe bestimmt) wenig interessant, und darauf möchten doch die meisten Lehrer mehr Gewicht legen als der Herausgeber (Einl. S. XXII), sondern der ganzen Tendenz des Buches nach nicht einmal für Schüler geeignet. Ob man dasselbe einen Roman nennen will oder nicht, ist hier ziemlich gleichgiltig, aber dass es eine politische Tendenzschrift ist, wird wohl kaum bezweifelt werden können, und eine solche möchte doch für Secundaner eine wenig passende Lectüre bilden, zumal da denselben die genauere Kenntnis der politischen Verhältnisse in Griechenland, mit Rücksicht auf welche das Buch geschrieben ist, abgeht. Aufserdem ist noch in Betracht zu ziehen, dass die sittlichen Grundlagen der Schrift, wie ich sie in Philol. XXII S. 682 ff. nachzuweisen versucht habe, Bedenken genug einflöfsen müssen. Dass einzelne Abschnitte wie die, welche Hertlein in der Vorrede zur zweiten Auflage seiner Ausgabe bezeichnet hat, zur Lectüre auf Gymnasien recht wohl geeignet sind, soll nicht in Abrede gestellt werden.

Die vorliegende Ausgabe bietet uns ein gewisses Interesse nur in Betreff der Textesrecension. Während nämlich die letzten Herausgeber Dindorf (1859) und Sauppe (1865) aus der besseren Handschriftenfamilie im wesentlichen die Pariser Handschrift 1635 (A) ihrem Texte zu Grunde gelegt haben, ist Breitenbach auf die Wolfenbüttler Handschrift (G) zurückgegangen. Er begründet dies Verfahren durch ein eigenthümliches Rechenexempel. Da nämlich, sagt er, das Urtheil über das Werthverhältnis, in welchem diese beiden Handschriften zu einander stehen, noch schwankt, indem in zweifelhaften Fällen der eine Herausgeber dieser, der andere jener mehr Gewicht beilegt, so giebt es, um zu einer sicheren Entscheidung zu gelangen, keinen anderen Weg, als die Stellen, wo der eine Codex von dem anderen abweicht, zu zählen, und dann dem mehr zu vertrauen, der erheblich öfter als der andere das giebt, was sich als das Ursprünglichere und Echtere empfiehlt. In den ersten drei Büchern nun hat der Herausgeber etwa 260 Stellen gezählt, an denen G von A abweicht; von diesen ergeben sich nach seinem Ur-

theil 150 an denen G, und 110 an denen A den Vorzug verdient: folglich ist er überall, wo man zwischen G und A schwanken kann. dem ersteren gefolgt. Dass dieses so gewonnene Resultat durchaus keine allgemeine Geltung beanspruchen kann, ergiebt sich von selbst. Denn da unter jenen 260 Abweichungen gewiss eine beträchtliche Anzahl unter die von dem Herausgeber angedeuteten zweifelhaften Fälle gehört, so kann man mit Sicherheit annehmen, dass bei anderen Kritikern sich das Urtheil über den Vorzug der einzelnen Lesarten anders gestalten wird, und dass sich nach deren Urtheil eine Majorität zu Gunsten von A herausstellen kann. Mit einer Zählung ist demnach die Sache keinen Schritt gefördert. Bis jetzt wird gegen G als Grundlage einer Textesrecension immer noch die Beschaffenheit der Handschrift geltend gemacht werden müssen, von der Dindorf ed. Oxon. praef. S. V sagt: *plures in Cyropaedia expertus correctores, qui modo in margine modo supra versum modo in ipsis versibus veterem scripturam ita eraserunt et obscuraverunt, ut nisi alii codices iudicium facerent, non modo divinare nemo posset, quid scriptum olim fuisset, sed ne animadverteret quidem quisquam aliquid elutum aut obductum latere, quod vel nunc difficile interdum est dignoscere.*

Der Text der vorliegenden Ausgabe weicht demnach von Dindorf und Sauppe vielfach ab; die Stellen, an denen dies stattfindet, sind in einem kritischen Anhange mit Angabe der handschriftlichen Varianten verzeichnet. Einleitung und Anmerkungen sind von der ersten Auflage nicht wesentlich verschieden.

Berlin. B. Büchsenschütz.

Miklosich, über den Accusativus cum infinitivo. (Aus dem Decemberheft des Jahrgangs 1868 der Sitzungsberichte der phil.-hist. Classe der kais. Akad. der Wissenschaften [LX. Bd. S. 483]. Wien 1869.)

In ähnlicher Weise, wie der Verfasser in einer früheren Abhandlung die sogenannten verba impersonalia untersucht hat (Denkschr. 14, 199 ff.), erörtert er in der vorliegenden Arbeit die Construction des Accusativ cum Infinitiv. Unter den verschiedenen Erklärungsversuchen früherer Grammatiker, deren Schwierigkeiten oder unzulässige Voraussetzungen zunächst dargelegt werden, ist der beste und am meisten anerkannte der, welcher den Subjectsaccusativ als einen von dem Verbum des Hauptsatzes abhängigen Casus ansieht. Für ἤγγειλαν ὅτι ὁ Κῦρος ἐνίκησεν ist zulässig: ἤγγειλαν τὸν Κῦρον ὅτι ἐνίκησεν, für ὅτι ἐνίκησεν: νικῆσαι ἤγγειλαν τὸν Κῦρον νικῆσαι (Curtius Schulgr. § 567). Die Möglichkeit dieser Erklärung giebt Miklosich zu; denn durch die Kraft der Analogie könne diese Construction allmählich auch bei solchen Ausdrücken sich Geltung verschafft haben, die an sich mit einem

Accusativ nicht verbunden werden können; beseitigt also kann sie nur dadurch werden, dass ihr eine andere besser einleuchtende gegenüber gestellt wird. Des Verfassers Ansicht ist (S. 490), dass der Grund des Accusativs nicht in dem den Accusativ regierenden Verbum des Hauptsatzes, sondern in dem Infinitiv selbst gesehen werden müsse, welcher seinem Ursprunge nach ein Nomen, die Bezeichnung des Subjects durch einen casus obliquus fordere. Bewiesen scheint die Richtigkeit dieser Erklärung dadurch, dass im Altslovenischen und nach Grimms vom Verfasser gebilligten, von andern aber bestrittenen Ansicht (Gr. 4, 115) auch im Gothischen neben dem Accusativ der Dativ cum Infinitiv erscheint, ohne dass der Dativ von dem Verbum des Hauptsatzes abhängen könnte. Eine erwünschte Analogie bieten im Altslovenischen die Verbalnomina, welche mittelst des Suffixes — *ije* von dem Participium praetiriti passivi abgeleitet werden, und gleichfalls das Subject im Dativ zu sich nehmen. Die Forderung, die beiden Casus in diesem bestimmten Falle zu erklären, lehnt der Verfasser ab mit Hinweis auf das Dunkel, in welches Bildung und Bedeutung der Casus gehüllt ist.

Berlin. W. Wilmanns.

Friedrich Bauer, Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik für höhere Bildungsanstalten. Neunte berichtigte Auflage. Ausgabe für protestantische Schulen. Nördlingen bei C. H. Beck. 1868. XVI und 210 S. 8.

Der Zweck des Buches, meint der Verfasser in der Vorrede, die feststehenden und bleibenden [1]) Resultate der wissenschaftlichen Forschung der Schule und dem Leben zu vermitteln, werde weder einen weiteren Zuwachs nach aufsen, noch eine wesentliche Aenderung im Innern gestatten, so sehr auch Berichtigungen im Einzelnen immerzu nothwendig sein werden. Denn jedes Ding habe sein Mafs in sich selber. Dass es sowohl der Wissenschaft, als auch dem Bedürfnis der Lernenden gerecht geworden sei, dafür liege schon eine gewisse Garantie in den vielfachen Auflagen, die es erlebt habe. Die neunte zwar stehe auf dem Titel, da aber neben der Ausgabe für protestantische Schulen auch eine für katholische neben herlaufe, von ihr nur in einzelnen Beispielen unterschieden, so sei es sachlich schon die zwölfte.

Es würde unbillig sein, dem Verfasser wegen dieser Aeufserungen Hochmuth oder Selbstgenügsamkeit vorzuwerfen; denn wer

[1]) Genâde, hêrre: 'Das vorzüglichste Heldenlied der nationalen höfischen Dichtung ist das Nibelungenlied. Sein Verfasser kann niemand als der Erfinder der Nibelungenstrophe sein, der Kürnberger .... Die Ansicht, dass es aus Volksgesängen und Vorträgen der Spielleute gesammelt und äufserlich zu einem Ganzen verbunden worden, muss als beseitigt angesehen werden.' S. 6.

eine Arbeit nach langer und liebevoller Pflege zum Abschluss gebracht hat, wird, wenn sie sich auch später als verfehlt ergiebt, selten Lust haben, sie von Grund aus umzugestalten und das neue Werk lieber frischen Kräften überlassen; aber gegenüber einem Verfasser, der das offen ausspricht, befindet sich der Recensent in übler Lage. Sonst darf er hoffen durch seine Ausstellungen dem Verfasser und der Sache zu dienen, hier erscheint er als sein Gegner. Aber er hat sich ja seine Stellung nicht selbst gewählt.

Das Buch behandelt die Grammatik in ihrem ganzen Umfange. Auf eine kurze Einleitung über die Entwickelung und die Perioden der deutschen Sprache folgt die Behandlung der Lautlehre, der Flexionslehre und Wortbildung und als zweiter Hauptheil die Syntax, der sich die Regeln der Orthographie und Interpunction und ein Anhang anschliefsen', der zur Einführung in ein tieferes Verständnis der deutschen Sprache bestimmt ist.' Vor allem kam es dem Verfasser darauf an, die Ergebnisse der historischen Schule zu verwerthen. 'Doch konnte — ich lasse den Herrn Verfasser selbst reden, um nicht wider Willen seine Worte zu verdrehen — nicht verborgen bleiben, dass dies blofs eine Seite der Sache ist. Die Sprache kommt hier in Betracht, sofern der sprachliche Ausdruck und die sprachlichen Formen in der Geschichte und in der Anschauung ihres Volkes wurzeln und dadurch ihre individuelle Ausprägung erhalten. Die andere Seite ist die, die sie mit allen andern Sprachen gemein hat. Sie kommt hier in Betracht, sofern sie in den allgemeinen Gesetzen des Denkens wurzelt und der Ausdruck für den reinen Gedanken ist. Für die logische Behandlung der Sprache ist Ferd. Becker Meister, und für die syntaktischen Verhältnisse ist er mafsgebend gewesen und wird es bleiben.' Also hier noch ein Beckerianer vom reinsten Wasser, nur mit der eigenthümlichen Anschauung, als müsse der eine Theil der Grammatik zwar der historischen Schule gelassen werden, der andere aber sich auf der Bahn Beckers behaupten. Eine historische Syntax scheint der Verfasser, wenn ich ihn recht verstehe, gar nicht für zulässig zu halten: auf diesem Felde soll das Banner 'des reinen Gedanken' wehen, je mehr durchlöchert um so ehrenvoller.

Wenn nun der Verf. für die Syntax einer Richtung angehört, die in der Sprachlehre zugleich eine Lehre im scharfen und klaren Denken sieht, so wird man wohl in seiner Grammatik ganz besonders knappe und scharfe Bestimmungen erwarten dürfen. O nein! Was soll es heifsen, wenn auf S. 116 steht: 'In voller Bedeutung erscheint das Prädicat, wenn es ein Verbum, besonders ein objectives ist', oder auf derselben Seite: 'Die Uebereinstimmung des Verbums (in Person und Zahl) mit dem Subject wird durch die Abwandelungsendung ausgedrückt: sie bewirkt, dass die zwei Begriffe zu einem Gedanken sich verbinden.' Also wirklich; z. B. *das Rechteck schläft;* ein grofser Gedanke durch die Congruenz von Subject und Prädicat geschaffen — oder noch auf derselben Seite:

'Ist das Prädicat ein Adjectiv, so bleibt es unflectirt und sieht wie ein Adverb aus. Aber man hat hier immer einen Casus, den Nominativ, und darf nie fragen: *Wie?* sondern man muss immer fragen: *Was für einer?*' Warum denn, mit Verlaub? 'Diese Blume ist wunderschön.' 'Wie ist sie?' oder 'Was für eine ist sie?' Mich dünkt, dass man mindestens ebensogut 'wie ist sie?' fragen kann, und dass das Prädicat nicht nur wie ein Adverb aussieht, sondern in unserm Sprachgefühl auch nicht vom Adverb geschieden ist. Nicht übel ist auch gleich auf der folgenden Seite die Lehre vom Attribut: 'Die Attribute sind eigentlich nur in anderer Form ausgesprochene Prädicate. Sage ich z. B.: *das neue Haus*, so ist es aus der Aussage entstanden: *das Haus ist neu*. Das Verbum *neu sein*, welches die Thätigkeit bezeichnet, verwandelt sich in das Nomen, welches etwas Ruhendes ausdrückt' u. s. w. Wie kann man behaupten, dass der Ausdruck *das neue Haus* aus der Aussage *das Haus ist neu* entstanden sei, da doch diese Aussage gar nicht vorausgeht? Was ist *neu sein* für ein neues Verbum? wo ist der Beweis für die wunderbare Verwandelung? und wie soll der Schüler verstehen, dass *neu sein* eine Thätigkeit ausdrückt? Die organische Theorie sieht zwar in allen Adjectiven und Verben Thätigkeiten, aber der natürliche Mensch begreift das nicht so ohne weiteres. Mit dieser Theorie in engem Zusammenhange steht auch die Behandlung der sogenannten verkürzten Nebensätze: ein unglückseliges Capitel unserer Grammatik. So wird § 153 von den verkürzten Substantivsätzen gehandelt, d. h. von den Infinitiven mit *zu*, die aus der Verwandelung eines Satzes mit *dass* entstehen sollen. Als erstes Beispiel fungirt: 'Er wünscht dich zu besuchen'. Sollte sich das aus einem niegesagten 'Er wünscht, dass er dich besuche' entpuppt haben? — S. 121 werden die von einem Verbum oder Adjectivum abhängigen Accusative, Dative, Genetive als Wen-, Wem-, Wessobjecte bezeichnet: was wird nun der Schüler gewinnen, wenn er auf der folgenden Seite erfährt: 'Wenobjecte hat man bei allen Verbis, die einen Accusativ regieren.' Die Weisheit, die man daraus schöpfen kann, ist der Satz: 'Den Accusativ regieren die Verba, die einen Accusativ regieren.' Noch schöner ist § 155: 'Der verkürzte Adverbialsatz wird durch ein adverbiales Particip ausgedrückt, das man sich zuweilen auch dazu denken muss.'

Zu dieser Unzulänglichkeit des Behandelten kommen noch sehr fühlbare Lücken. Auf Betonung und Wortstellung wird nur beiläufig hingewiesen, die Fragesätze werden auf S. 113 kurz erwähnt, aber nirgends eingehender behandelt, die Behandlung von Modus, Tempus und Genus Verbi ist, mangelhaft und in sich zusammenhanglos, dem Abschnitt über den zusammengesetzten Satz angehängt. Unglückliche grammatische Termini wie 'das genutztheilte Glied, der nutzende Satz und der mitnutzende' (S. 137) gesellen sich hinzu — in der That, ich bewundere die, welche Lust gehabt haben nach dieser Syntax zu unterrichten.

Einen viel befriedigenderen Eindruck macht die Behandlung der Laut- und Flexionslehre und der Etymologie, namentlich die der Lautlehre. Einzelne Ungenauigkeiten kommen auch hier vor: so wenn es S. 19 heifst 'die Mutae lassen sich nicht dehnen', S. 17 aber von der Dehnung der Consonanten ganz im allgemeinen gesprochen wird. Unverständlich ist, was S. 19 über *h* gesagt wird: 'Es giebt aber auch Fälle, wo *h* voller Consonant ist, dann geht es in *g* und *ch* über.' Wenn, wie auf S. 14 richtig bemerkt wird, *ie* im Nhd. wie *i* gesprochen wird, kann man dann noch von einem nhd. Diphthongen *ie* reden? Hier ist Laut und Zeichen verwechselt. Im allgemeinen aber zeichnet sich dieser Theil des Buches vortheilhaft aus: der Verf. ist, namentlich auf R. v. Raumers Forschungen gestützt, den Ansprüchen der Wissenschaft gerecht geworden. Wie steht es aber mit dem praktischen Werth dieser Capitel. Nach dem Vorschlag zu einem Lehrplan, den der Verf. auf S. IX ff. mittheilt, sollen die Elemente der Lautlehre § 1—16, 21, 22 in der Sexta und Quinta durchgenommen werden. Dass der Schüler dieser Classen wisse, was Vocale, Diphthongen und Consonanten sind, ist nothwendig, dass ihm die Ausdrücke Anlaut, Inlaut, Auslaut erklärt werden, wünschenswerth: was soll er aber mit folgenden Sätzen (§ 12) anfangen: 'Die Urvocale sind kurz *a*, *i*, *u*; ursprünglich kurze *e* und *o* giebt es nicht; sie sind erst später aus jenen dreien entstanden. *e* ist ein durch *a* gebrochenes (gedämpftes) *i* — oder durch ein *i* umgelautetes *a* — oder aus *a*, *o*, *u* abgeschwächt; *o* ist ein durch *a* gebrochenes *u* oder durch Lautsenkung aus *u* entstanden.' Man stelle sich nur vor: 'Die drei Urvocale unter den Sextanern.'

Die Aufzählung alles dessen, was über die natürlichen Grenzen des Unterrichts in der nhd. Grammatik zumal in den untern Classen eines Gymnasiums hinausgreift, würde endlos sein. Das angeführte Beispiel genügt zur Charakterisirung eines planmäfsig gearbeiteten Buches, ein planloses würde sich ohnehin nicht zur Benutzung eignen.

Berlin. W. Wilmanns.

A. Schmidt, Hilfsbuch für den deutschen Unterricht in obern Gymnasialclassen. Nebst einem Doppelanhang: a. lateinische Wörter im Altdeutschen, b. altdeutsche Wörter im Französischen. Leipzig, Teubner. 1868. IV und 140 S. 8.

Der Haupttheil des vorliegenden Buches ist der zweite, welcher von S. 26—110 dreihundert fünf und zwanzig Wurzeln der deutschen Sprache mit ihren hauptsächlichsten Ableitungen in alphabetischer Ordnung zusammenstellt. Wurzeln, deren Ableitungen keine Schwierigkeiten bieten, isolirt stehende Wörter und Composita sind im allgemeinen nicht mit aufgenommen worden. Die nhd.

Wörter stehen an der Spitze, aber auch die andern germanischen Dialekte, sowie Griechisch und Lateinisch sind zur Vergleichung herangezogen, so dass das Ganze ein manchem vielleicht recht erwünschtes etymologisches Wörterbuch im kleinen ist. Der erste Anhang (S. 110—119) bringt eine Reihe schon in früher Zeit aus dem Lateinischen, oder wenigstens durch Vermittelung des Lateinischen in die deutsche Sprache aufgenommener Wörter, die der Verf. nach ihrer Bedeutung gruppirt hat, ohne sich freilich durch Bezeichnung der Gruppen ängstlichen Zwang aufzuerlegen. Haus und Hausbau, Zimmereinrichtung, Kleidung, Küche und Keller, Landwirthschaft, Pflanzen und Thiere, Stadt und Markt, Staat, Kirche und Schule, Kampf und Waffe, Arznei, Wissenschaft und Kunst würden etwa die Ueberschriften sein können. Ihnen folgt (S. 119—128) in alphabetischer Ordnung ein Verzeichnis französischer Wörter deutschen Ursprungs.

Auswahl und Zusammenstellung gefällt wohl. Einzelnes wird sich berichtigen lassen. So wird das niederdeutsche *ht*, welches in einigen Wörtern unserer Schriftsprache an Stelle des hochdeutschen *ft* getreten ist (Nichte: niftel, Schlucht: Schluft, sacht: sanft u. s. w.) durchgängig als niederländisch bezeichnet. *Elfe* statt *elbe* ist nach Grimm erst im vorigen Jahrhundert in das Nhd. aufgenommen, keinesfalls ist es mhd. (vgl. Jänicke über die niederdeutschen Elemente in unserer Schriftsprache. Wriezen 1869 S. 16). Die Zusammenstellung von *-bar*, mhd. *bære* mit lat. *-fer* ist bei der Verschiedenheit der Bedeutung nicht so ohne weiteres statthaft. Dem *-fer* entspricht mhd. *bernde*. Bei der Wurzel *bu*, gr. *φυ*, lat. *fu* hätte wohl das Hilfszeitwort *bin* nicht übergangen werden dürfen. — Bei vielen Wörtern hat der Verf. auch die Schreibweise nach historischer Orthographie bemerkt. Es erscheinen Bilder wie *Ere, enlich, Om, blenkeln, töden* (über *toden* ist oben S. 69 verkehrtes gesagt), *Binfse, Han, Helle, lestig, Leffel* u. a., ob zur Nachahmung oder als abschreckende Beispiele, weifs ich nicht.

Als Zweck dieses lexikalischen Theiles giebt der Verf. an, dass er einerseits eine Erleichterung bei den Uebungen ganze Wortfamilien aufzustellen und zu überblicken, anderseits die etymologische Grundlage zu Uebungen in der Synonymik gewähre. Die Lexicographie ist unzweifelhaft ein wichtiger Theil der Sprachwissenschaft, die Einsicht in das Werden der Sprache, in die allmähliche Verzweigung eines ursprünglichen Keimes nach Laut und Bedeutung wird auf dem vom Verf. befolgten Wege gewiss erheblich gefördert werden können, auch Uebungen in der Synonymik dann und wann angestellt sind zweckmäfsig, und ein Zurückgehen auf die frühere Bedeutung des Wortes häufig interessant, zuweilen auch nützlich, aber bei der Fülle von Stoff die der deutsche Unterricht in kurzer Zeit zu bewältigen hat, wird diesen Uebungen immer nur ein sehr geringer Raum gestattet werden können, und wenn der Hr. Verf. sein Buch als Hilfsbuch für den deutschen Unterricht in den

obern Classen von Gymnasien bezeichnet, so kann man mit demselben Recht noch einen ganzen Haufen Hilfsbücher einführen, oder man muss die Aufgabe des deutschen Unterrichts viel beschränkter, als nützlich ist, fassen. Mit Hinblick auf den ersten Theil des Buches scheint es, als habe eine Vorliebe für etymologische Forschung den Verf. auf einen einseitigen Standpunkt auch im Unterricht geführt.

In diesem ersten Theile wird nach einer kurzen Einleitung über die zum indogermanischen Stamme gehörigen Sprachen auf nur 23 Seiten (3—25) die Laut- und Flexionslehre und die Wortbildung behandelt. Allerdings ist es nothwendig, wenn die ältere deutsche Sprache auf den Gymnasien gelehrt werden soll, die Grammatik auf das allerwesentlichste zu beschränken, aber doch nicht um Zeit für etymologische Betrachtungen zu gewinnen. Wenn bei der Declination die u-stämme und der Instrumentalis ganz übergangen werden, erstere weil sie schon im Ahd. gröfstentheils ihre eigenthümliche Declination verloren haben, letzterer weil er im Gothischen und Mittelhochdeutschen nur in wenigen adverbialen Formen erscheint, so erklärt sich das wohl vom Standpunkt einseitiger linguistischer Betrachtung, für welche die Formen das gröfste Interesse haben, die als Glieder in der Kette sprachlicher Entwicklung erscheinen, ist aber durchaus nicht gerechtfertigt vordem philologischen Standpunkt, von dem aus die Grammatik nur als Mittel zum Verständnis der Literatur erscheint. Für dieses ist auch die Kenntnis der Praeteritopraesentia und namentlich der Pronomina. die gleichfalls mit Stillschweigen übergangen sind, unentbehrlich. Die Einführung dieses grammatischen Theiles, der auch für sich zu beziehen sein würde, empfiehlt sich nicht.

Ungenauigkeiten und Unrichtigkeiten finden sich auch mehr als in einem Schulbuche wünschenswerth ist: der Gen. Pl. von goth. *hairtô* heifst *hairtanê* nicht *hairtônê*, der Gen. Sing. Fem. von ahd. *blintêr* nicht *blintêra* sondern *blinterâ*, der Dativ nicht *blintôm* sondern *blinteru*, der Gen. Pl. nicht *blintêrô* sondern *blinterô*. Zu der Annahme des langen *ê* kommt der Verf. offenbar durch das goth. *ai* in diesen Formen, das aber bekanntlich auch kurzes *e* bezeichnet. nicht nur vor *r* und *h* und in Fremdwörtern, auch in manchen andern Fällen (s. Scherer zur Geschichte der deutschen Sprache S. 115), ganz gewiss in der Reduplicationssilbe, so oft auch die entgegengesetzte Meinung wieder auftaucht.[1]) Die Bemerkung, dass die im Gothischen reduplicirenden Verba im ahd. *ia* haben (S. 20) ist ungenau, ebenso S. 19: 'das Partic. Perf. hat immer das Suffix *-an*'. ebenso die Behauptung (S. 17), dass im Mhd. das Adjectiv in jedem Casus und Genus ohne Suffix bleiben kann. Die Bestimmung: 'nhd. *edel, edles, edelm, edeln* (S. 18) ist willkürlich, die Angabe, dass

[1]) Jüngst wieder in Westphals philosophisch-historischer Grammatik der deutschen Sprache, der den Reduplicationsvocal die wunderlichsten Sprünge machen lässt.

eitel, dunkel die einzigen mit dem Suffix *-el* gebildeten nhd. Adjectiva seien, unrichtig (vgl. *edel, übel, mittel, frevel*). *Erz* (ahd. *aruzi, arizi*) ist kein Beispiel für den Uebergang aus *ë* in *e* (S. 7). Die Angabe, dass goth. *ei* im Ahd. und Mhd. *i*, im Nhd. aber wieder *ei* sei, muss irre leiten, denn goth. *ei* hat nicht den Laut des nhd. *ei*. Die Regel, dass im Nhd. der Vocal aller ursprünglich kurzen Stammsilben gedehnt werde, und nur einzelne kleine Wörter und die Vocale, auf welche ein Doppelconsonant oder zwei Consonanten folgen, ausgenommen seien, ist schief, weil Laut und Buchstaben nicht gehörig auseinander gehalten sind. So liefse sich noch manches einzelne anführen: aber das mitgetheilte genügt wohl, dass sich der Leser ein Urtheil über das Buch bilden kann, so weit dies nach einer Anzeige überhaupt möglich ist.

Berlin. W. Wilmanns.

Dr. Julius Ley, Die metrischen Formen der hebräischen Poesie systematisch dargelegt. Leipzig, Teubner 1866. VIII. 212 S. 8. 1⅓ Thlr.

Der Verf. hat in dem vorliegenden Buche Untersuchungen zusammengestellt, welche früher einzeln in den Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik erschienen waren, und diese neue Herausgabe offenbar deshalb für zweckmäfsig gehalten, weil er seines Bedünkens hiermit die Grundlagen der hebräischen Metrik veröffentlicht, die er zuerst entdeckt haben will. Aber von einer Darlegung der metrischen Formen der hebräischen Poesie ist hier so wenig die Rede, dass nicht einmal der Stropheneintheilung gedacht wird; am allerwenigsten liegt uns ein System vor. Doch hat die Arbeit von Ley insofern Werth, als sie sorgfältige Beobachtungen über die hebräische Alliteration darbietet, in der er das später zurücktretende, aber der älteren hebräischen Dichtung eigenthümliche metrische Bindemittel erkannt haben will, ohne doch an einem Abschnitt irgend welche gleichmäfsige Durchführung aufzuzeigen oder ein Gesetz dieses Bindemittels ahnen zu lassen. Auch Reim, Assonanz, Annomination u. dgl. werden gebührend berücksichtigt. Allein alles, was Hr. Ley uns liefert, kann dem besonnenen Forscher bei allem Fleifse des Verf. doch lediglich als Materialiensammlung dienen, welche erst kritischer Sichtung bedarf, ehe man sie wirklich verwerthen kann: so willkürlich ist das hier eingeschlagene Verfahren. So sollen א und ע als alliterirend gelten, während Ley es sich als ein besonderes Verdienst anrechnet zwischen כ und ק, ח und ט scharf geschieden zu haben. Und wie seltsam erweitert ist der Begriff der Alliteration überhaupt! Soll dort z. B. רַחוּם וְחַנּוּן (*rachūm we channūn*) alliteriren, ja selbst תְּמוֹל שִׁלְשֹׁם (*t*ᵉ *mōl schilschōm*). Kein Wunder, dass dann auch Ps. 24, 2 *āh* und *hā* (unbe-

tont) in יְסָדָה und יְכוֹנְנֶהָ einen Reim bilden sollen oder Ps. 2, 8 *ėkhā* zu Ende eines *στίχος* mit *ekhā* zu Anfang des nächsten oder Ps. 2, 5 אֵלֵימוֹ mit יְבַהֲלֵמוֹ, wiewohl letzteres Wort eine Zeile schliefst, nach jenem noch בְאַפּוֹ folgt. Auch mit den runden Zahlen wie 40 treibt Ley argen Misbrauch, wie z. B. in der Zusammenstellung von הָר und אַרְבָּעִים Ex. 24, 18: 'Und Moses war auf dem Berge vierzig Tage' „die lautliche und begriffliche Zusammengehörigkeit beider Wörter nicht zu verkennen" sein soll. Dergleichen ist mehr bei Hrn. Ley zu lesen, der übrigens durch Genes. 1 auch einen Blick in das Wesen einer 'Ursprache' zu gewinnen weifs. „Wer fühlt nicht, so hören wir ihn begeistert ausrufen, in den Tönen *ruach merachepheth* 1, 2 den schwebenden, die Masse gleichsam anhauchenden und belebenden Odem, in dem *jehī-ōr* das milde aufstrahlende Licht?" u. s. w.

Zudem urtheilt der Hr. Verf. auch mitunter gar voreilig über Dinge, die er nicht ordentlich kennt, die er aber auch gar nicht nothwendig heranzuziehen brauchte. So erkennt er die Alliteration als die ursprünglichste metrische Form überhaupt, ohne auch nur der ältesten Literatur, der Vêdas, Erwähnung zu thun. An einer anderen Stelle will er uns einreden, dass im Griechischen nur etwa 8, im Lateinischen 9 Verbindungen eines Verbs mit einem stammverwandten Objectsaccusativ vorkommen. Im letzteren Falle hat er nur die Beispiele aus Zumpt Gramm. § 384 hergesetzt, obwohl er bei Nägelsbach Lat. Stilistik § 105 noch *iter ire* und *cursum currere* finden konnte. Und wie viel mehr Beispiele für das Griechische bot ihm allein Krügers Schulgramm. § 46, 5. Hier konnte er auch sehen, dass keineswegs im Griechischen blofs verba neutra so vorkommen, vergleiche *πομπὴν πέμπειν, φόρον φέρειν, ἔπαινον ἐπαινεῖν* u. dgl., und dass sich derartige Verbindungen auch in dieser Sprache nicht auf den Fall beschränken, wo das Nomen als Object steht, vergleiche *γάμῳ γαμεῖν*. In der Muttersprache soll gar die figura etymologica „immer mehr aufser Gebrauch kommen und in der Schriftsprache ganz verschwinden." Als ob man nicht noch getrost sagte: eine Schlacht schlagen (Uhland: Döfling. Schl.), Spiele spielen (Göthe: Erlk.), eine Grube graben, eine Schrift schreiben, den Todesschlaf schlafen, mit Rosenbändern binden (Klopstock: Rosenband), einen Gedanken durchdenken u. dgl., gerade wie das Ludwigslied ohne adjectivische Bestimmung (so gut wie im Hebräischen, als dessen Besonderheit dies der Verf. anzuerkennen scheint) hat: *Sang was gisungan*. Auch mag das Beispiel aus Klopstock darthun, wie viel Recht Ley hat zu behaupten, Verbindungen wie 'mit Pech verpichen' (bei Luther 1. Mos. 6, 14) würden 'als übellautend stets vermieden.' Endlich Verbindungen wie מָלַךְ מֶלֶךְ sind nicht ausschliefslich hebräisch. Vergleiche G. Schwab: Der Reiter reitet; G. Arnold: Herrscher, herrsche; Sieger, siege.

Es sei genug der Ausstellungen, um zur prüfenden Vorsicht bei dem Gebrauche der Leyschen Arbeit zu mahnen, bei der Fleifs und Streben ja gern anerkannt werden soll.

Stettin. A. Kolbe.

Gustav Plitt (Lic.th. Prof. extraord.), Einleitung in die Augustana. I. Geschichte der evangelischen Kirche bis zum Augsburger Reichstage. XIV. 554 S. 8. II. Entstehungsgeschichte des evangelischen Lehrbegriffs bis zum Augsburger Bekenntnisse. VII. 491 S. 8. Erlangen. Deichert. 1867 und 1868.

Obwohl zunächst für Theologen bestimmt, verdient das Werk doch die aufmerksame Rücksicht auch der öfters rathlosen Religionslehrer, welche in dem auf sorgfältigem Quellenstudium beruhenden und reichlich Quellenauszüge darreichenden, frisch und anregend geschriebenen Buche ein tüchtiges Hilfsmittel für den Vortrag der Reformationsgeschichte wie für die Besprechung der Augustana finden werden, die doch mehr und mehr den ihr gebührenden Platz im Pensum der Prima gewinnt. Vortrefflich sind u. a. die Auseinandersetzungen über die Prädestinationslehre in ihrem Verhältnisse zu der Gesammtanschauung der deutschen Reformatoren und Zwinglis. — Es liegt dem Verf. übrigens nur an geschichtlicher Treue, und er enthält sich daher bei aller Entschiedenheit seines evangelisch-lutherischen Standpunktes der Polemik gegen tendenziöse Parteischriften unserer Tage.

Schliefslich erwähnen wir noch, dass der Verf. gerade auf dem Gebiet der theologisch noch so wenig angebauten Reformationszeit schon länger thätig ist und eine Probe davon namentlich in seiner erläuternden Ausgabe von Melanthons loci communes (1864) gegeben hat.

Stettin. A. Kolbe.

---

26 dreistimmige Choräle für den Gesang in Schulen harmonisch bearbeitet von Louis Rebbeling, Organist und Musiklehrer an den Schulen zu Blankenburg am Harz. Braunschweig, B. Leibrock. 1869. 2 Gr.

36 Choräle für den Schulgebrauch dreistimmig bearbeitet von H. A. F. Sölter, Lehrer zu Gittelde. Braunschweig, Harald Bruhn. 1¼ Gr.

Diese beiden fast gleichzeitig erschienenen Bücher sollen demselben Zwecke dienen; nämlich in den Schulen in den Singstunden eingeübt, sollen sie die Fertigkeit im Singen wie jede andere Liedersammlung fördern und sollen da, wo die Kräfte zu einem vierstimmigen Gesange fehlen, diesen bei gelegentlichen Schulfeierlichkeiten ersetzen. Das zweite Buch kündigt sich gleich auf der ersten Seite als Anhang an, und das erste ist auch als Fortsetzung und Ergänzung zu betrachten zu einem im Jahre 1867 bei Bruhn in Braun-

schweig von demselben Verfasser erschienenen „Theoretisch praktischen Hilfsbuch für einen methodischen Gesangunterricht", enthaltend 100 nach den Takt und Tonarten geordnete Lieder. Dies Buch, das nur ein- und zweistimmige Lieder enthält, ist vom Unterzeichneten in diesen Jahrbüchern von 1867 angezeigt und als durchaus praktisch empfohlen.

In gleicher Weise kann jetzt wieder diese Choralsammlung den Gesanglehrern und Directoren der Gymnasien warm empfohlen werden. Vergleicht man die beiden Bücher auch nur oberflächlich, so tritt bei ersterem der praktische Blick des erfahrenen Gesanglehrers gleich in zwei Punkten, die es vor dem Sölterschen Buche voraus hat, deutlich hervor. Es sind bei Sölter alle drei Stimmen auf ein Notensystem gedruckt, wobei jedesmal, wenn der Gesang statt dreistimmig nur zweistimmig erscheint, die mittlere Stimme im Unklaren ist, ob sie die obere oder untere Note singen soll; bei Rebbeling hat jede Stimme ein eigenes Notensystem erhalten, wodurch aufser dem, dass keine Stimme im Zweifel sein kann, was sie zu singen hat, auch noch das erreicht wird, dass die Kinder, von dem Alter, wie sie hier vorausgesetzt werden müssen, (die noch Sopran und Altstimmen haben), so ihre Stimmen leichter absingen.

Der zweite Punkt betrifft die Lage der Choräle, die alle bei Rebbeling für den Zweck des Unterrichts so transponirt sind, dass die obere Stimme alles bequem singen kann; die Melodie erreicht bei Rebbeling nie das hohe g, noch nicht mal fis, während dies bei Sölter in No. 4, 11, 27 und g in No. 6, 33, 36 nicht einmal, sondern öfter zu singen ist.

Diese hohen Töne haben die Kinder selten bequem, und sollen sie erzwungen werden, so veranlassen sie leicht schreien und klingen immer unschön.

Das Söltersche Buch hat dagegen den Vorzug der Reichhaltigkeit und gröfsern Wohlfeilheit, aber die 4 Pfennige, welche das Rebbelingsche Buch mehr kostet, können nicht in Betracht kommen, wenn das Buch sonst entschiedene Vorzüge hat, und die geringere Anzahl von Chorälen kein Mangel ist. Die Zahl von 26 Chorälen ist erfahrungsmäfsig für die Stufe hinlänglich grofs genug, um so mehr, als gerade die beliebteren und bekannteren Melodien bei Rebbeling sich alle finden, wogegen man bei Sölter aufser andern dreien die Melodien: Herzlich thut mich verlangen. Jesu, meine Freude. Wie grofs ist des Allmächtigen Güte, ungern vermisst.

Spielt man nun aber die Choräle und vergleicht ihren Klang und die Wirkung aufs Gemüth, so muss fast bei allen zugestanden werden, dass die Harmonisirung bei Rebbeling schöner, voller und kräftiger ist, als bei Sölter, dass also auch von dieser Seite das Rebbelingsche Buch mehr zu empfehlen ist als das Söltersche.

Druck und Papier ist bei beiden gleich gut.

Blankenburg. A. Kammrath.

DRITTE ABTHEILUNG.

VERORDNUNGEN DER BEHÖRDEN. SCHULGESETZGEBUNG.

Grofsherzogthum Baden.

Landesherrliche Verordnung.

Die Organisation der Gelehrtenschulen betreffend.

FRIEDRICH, VON GOTTES GNADEN GROSSHERZOG VON BADEN, HERZOG VON ZÆHRINGEN.

Auf den unterthänigsten Vortrag Unseres Ministeriums des Innern haben Wir beschlossen und verordnen, wie folgt:

I. Zweck und Gliederung der Gelehrtenschule; Grundzüge des Lehrplanes.

§ 1. Die Gelehrtenschulen haben den Zweck, der männlichen Jugend die wissenschaftlichen Grundlagen höherer Bildung zu gewähren, dieselbe zum selbständigen Studium der Wissenschaften auf der Universität gründlich vorzubereiten und ihre religiös-sittliche Kraft zu entwickeln.

§ 2. Diesem Zweck entspricht die Gelehrtenschule einerseits durch formale Bildung des Geistes, hauptsächlich mittelst sprachlicher und mathematischer Studien, andererseits durch Einführung in das Geistesleben, namentlich der antiken Welt. In beiden Beziehungen bildet den Schwerpunkt der Gelehrtenschule das Studium des Lateinischen und Griechischen und eine entsprechend umfangreiche Lectüre alt-classischer Schriftsteller.

Ihren Abschluss findet diese Bildung in der sicheren Handhabung der Muttersprache in Wort und Schrift.

§ 3. Die vollständige Gelehrtenschule hat einen neunjährigen Lehrcursus und gliedert sich in eine untere und obere Stufe, jene mit fünf, diese mit vier Jahrescursen.

Sie zerfällt in sechs Classen, welche von unten nach oben gezählt werden und von denen die drei obersten je zwei Jahrescurse umfassen.

§ 4. Mit dem fünften Jahrescurse, welcher die untere Stufe abschliefst, soll aufser der Grundlage für die höheren Studien der beiden obersten Classen zugleich ein gewisser Abschluss der Bildung für solche gewonnen werden, welche

die Gelehrtenschule verlassen, sei es um in das bürgerliche Leben überzugehen, oder um eine andersartige Lehranstalt zu besuchen.

§ 5. Neben den vollständigen Gelehrtenschulen, welche Lyceen heifsen, bestehen solche, welche nur sieben Jahrescurse umfassen (Classe I—V) als Gymnasien und solche, welche nur die fünf unteren Jahrescurse (Classe I—IV) enthalten, unter dem Namen von Pädagogien.

Im übrigen ist die Organisation aller drei Arten von Anstalten die gleiche.

§ 6. Mit Gelehrtenschulen können höhere Bürgerschulen verbunden werden. Dabei gilt als Regel, dass der Unterricht in den fünf unteren Jahrescursen, mit Ausnahme des Griechischen, ein gemeinsamer ist, für diesen, beziehungsweise neben diesem Lehrgegenstand aber eine entsprechende Zahl von englischen und anderen Lectionen ertheilt wird, durch welche die aus der vierten Classe der Gelehrtenschule abgehenden Schüler in den Stand gesetzt werden, in die sechste Classe eines Realgymnasiums einzutreten.

Ueber sonstige Modificationen des Lehrplans, welche für solche combinirte Anstalten nach deren besonderen Verhältnissen wünschenswerth erscheinen, entscheidet die Oberschulbehörde.

§ 7. Lehrgegenstände der Gelehrtenschule sind: Religion, deutsche, lateinische, griechische und französische Sprache; Mathematik und Naturwissenschaften (Naturgeschichte, Physik); Geschichte und Geographie; philosophische Propädeutik; Kalligraphie, Zeichnen, Gesang und Turnen.

Aufserdem wird zur Erlernung der hebräischen Sprache Gelegenheit geboten, und auch im Englischen an den Anstalten, wo hiezu Bedürfnis und Mittel vorhanden sind, für freiwillige Theilnehmer ein entsprechender Lehrcursus eingerichtet.

§ 8. In allen wissenschaftlichen Lehrgegenständen soll der Unterricht in der Regel für jede Classe getrennt ertheilt werden. In den Classen mit zwei Jahrescursen (§ 3) ist, je nachdem es der Lehrstoff, die Vorbereitung der Schüler oder die Frequenz der einzelnen Abtheilungen verlangt, der Unterricht für die einzelnen Curse getrennt oder gemeinschaftlich zu ertheilen.

Bei Ueberfüllung der Classen, beziehungsweise Abtheilungen, sind Parallelabtheilungen zu bilden.

§ 9. Ein von dem Ministerium des Innern zu erlassender allgemeiner Lehrplan wird nähere Vorschriften über Umfang und Abstufung des Unterrichts sowie über die Eintheilung der Unterrichtszeit ertheilen.

Bei Anwendung desselben ist darüber zu wachen, dass zwar einerseits nach Form und Inhalt des Unterrichts die für den Zweck eines gleichen stufenmäfsigen Fortschreitens der Schüler in den verschiedenen Anstalten unerlässliche Uebereinstimmung erzielt, andererseits aber die selbständige persönliche Wirksamkeit des Lehrers nicht auf nachtheilige Weise beschränkt werde.

Modificationen des Normalplanes aus localen oder individuellen Gründen an einzelnen Anstalten bedürfen jederzeit der besonderen Genehmigung der Oberschulbehörde.

II. Prüfungen; Entlassung der Schüler zur Universität; Schulzucht.

§ 10. Am Schlusse des Schuljahres wird eine öffentliche Prüfung mit feierlichem Schlussact vorgenommen, wozu die Directionen in der Regel

in einem gedruckten Jahresberichte einladen. Aufserdem findet gegen den Schluss des ersten Halbjahres eine Prüfung der Anstalt durch den Director statt.

§ 11. Bei den Promotionen von einer Classe, beziehungsweise Abtheilung, in die andere soll mit aller Strenge auf die gehörige Befähigung der Schüler gesehen werden.

§ 12. Die Abiturienten aus der obersten Classe haben eine besondere Prüfung unter der Leitung eines Mitgliedes der Oberschulbehörde zu bestehen.

Eine besondere Prüfungsordnung setzt das Nähere über das Abiturientenexamen fest.

§ 13. Wer ohne absolvirt zu haben sich ein Zeugnis der Reife erwerben will, hat ebenfalls, und zwar vor dem Bezug der Hochschule, sich einer Prüfung zu unterwerfen, über welche die in § 12 erwähnte Prüfungsordnung das Nähere anordnet.

§ 14. Diese Prüfung (§§ 12 und 13), beziehungsweise das auf Grund derselben von der Oberschulbehörde ausgestellte Zeugnis der Reife, bildet eine Vorbedingung für die Zulassung zu den Staatsprüfungen in denjenigen Berufsfächern, wofür ein akademischer Cursus vorgeschrieben ist.

Eine Dispensation durch das Ministerium des Innern kann ausnahmsweise für diejenigen stattfinden, welche sich aufserhalb des Grofsherzogthums auf einer deutschen Gelehrtenschule mit einer die gleiche Gewähr einer gründlichen Vorbereitung für die akademischen Studien bietenden Organisation ein Zeugnis der Reife erworben haben.

§ 15. In dem Entlassungszeugnis für den Bezug der Universität ist auch die Bedingung namhaft zu machen, dass die Studirenden der Jurisprudenz, Medizin und der Cameralwissenschaften, um zum Staatsexamen zugelassen zu werden, seiner Zeit den Nachweis bringen müssen, dass sie zu ihrer weiteren allgemein-wissenschaftlichen Ausbildung in einem jeden der drei ersten Semester wenigstens eine, mindestens vier Stunden in der Woche betragende Vorlesung aus dem Lehrkreise der philosophischen Facultät mit Fleifs gehört haben. Für die Studirenden der Theologie und des Lehrfaches gelten die besonderen Bestimmungen ihrer Prüfungsordnungen (Regierungsblatt 1867 Nr. V und XXVIII).

§ 16. Wer ohne Erlaubnis der Oberschulbehörde eine inländische Universität bezieht, soll zur Immatriculirung nur nach erfolgter Belehrung über die Bestimmungen gegenwärtiger Verordnung, unter besonderer Hinweisung auf §§ 14 und 15 derselben, zugelassen werden.

Ueber diese Belehrung wird ein Protokoll aufgenommen, das der Betheiligte zu unterzeichnen hat, und das seinen Eltern oder Vormündern in Abschrift zuzusenden ist. Keinem, der die Bedingung der Zulassung zur Staatsprüfung nicht erfüllt hat, soll indessen die etwa unterbliebene Belehrung zur Entschuldigung dienen.

§ 17. Ueber die Disciplin an den Gelehrtenschulen, sowie über Aufnahmsbedingungen, Promotionen, Schulprüfungen u. s. w. ertheilt die allgemeine „Schulordnung" die näheren Vorschriften. Auf Grund derselben können unter Genehmigung der Oberschulbehörde die einzelnen Anstalten noch besondere Schulgesetze erlassen.

§ 18. Als höchste Disciplinarstrafe sollen Carcerarrest bis zu drei Tagen und die einfache oder geschärfte Strafe der Ausschliefsung von der Schule in Anwendung kommen.

Die einfache Strafe der Ausschliefsung entzieht dem Schüler das Recht nicht, seine Aufnahme auf Probe in eine andere Anstalt nachzusuchen. Die geschärfte Strafe der Ausschliefsung hat die Wirkung, dass der Schüler an keiner inländischen Anstalt aufgenommen werden darf.

III. Schulgeld und Befreiung von demselben.

§ 19. Der Betrag des Schulgeldes an den Gelehrtenschulen (und mit solchen verbundenen höheren Bürgerschulen) wird von dem Ministerium des Innern für jede Anstalt und Classe festgesetzt und soll jährlich in den drei unteren Classen die Summe von 24 Gulden, in den drei oberen Classen die Summe von 36 Gulden und in den mit Gelehrtenschulen verbundenen Vorschulen die Summe von 16 Gulden nicht überschreiten.

Hospitanten bezahlen, wenn sie nur in einer Classe Stunden besuchen, das für diese Classe festgesetzte Schulgeld, wenn sie aber an dem Unterrichte mehrerer Classen theilnehmen, das Schulgeld der höchsten Classe, in welcher sie den Unterricht besuchen.

§ 20. Das Schulgeld ist in vierteljährlichen Vorausbezahlungen an die Schulcasse zu entrichten.

§ 21. Befreiung vom Schulgeld kann nur ausnahmsweise und zwar durch den Oberschulrath bewilligt werden, wenn Dürftigkeit, Fleifs und Sittlichkeit nachgewiesen sind und die Leistungen eines Schülers den in der betreffenden Classe zu machenden Anforderungen entsprechen.

Die Befreiungen gelten immer nur auf ein Jahr und können allgemein in der Art beschränkt werden, dass sie überhaupt nur bis zu einem gewissen Theile jedes Schulgeldbetrages gestattet werden.

§ 22. Bei der erstmaligen Aufnahme hat jeder Schüler zur Unterhaltung der Bibliothek und der Lehrmittelsammlungen der Anstalt einen Beitrag von 2 Gulden an die Schulcasse zu bezahlen.

IV. Lehrpersonal und Aufsichtsbehörden.

§ 23. Für den wissenschaftlichen Unterricht an Gelehrtenschulen sollen in der Regel nur Lehrer aus der Classe der geprüften Lehramtscandidaten angestellt werden.

Für diejenigen Lehrpensa, welche mit dem an der Volksschule ertheilten Unterricht zusammenfallen, können Volksschullehrer verwendet werden, deren Anstellung nach den Bestimmungen des Gesetzes vom 11. März 1868 erfolgt.

Der Unterricht im Schreiben, Zeichnen, Singen und Turnen kann an einzelne Fachlehrer vergeben werden, welche als Nebenlehrer nach den Bestimmungen des § 10 des Gesetzes vom 30. Juli 1840 angestellt werden.

§ 24. Bei Vertheilung der Lehrpensa ist thunlichst Rücksicht zu nehmen auf die besondere Qualification der einzelnen Lehrer, und namentlich soll die Verwendung derselben in höheren oder tieferen Classen unabhängig sein von ihrem Dienstalter.

§ 25. Jede Classe hat ihren Hauptlehrer (Ordinarius), dem hauptsächlich die nähere Aufsicht über Fleifs und Sittlichkeit der Schüler seiner Classe obliegt, und der unter Rücksprache mit den übrigen Lehrern der Classe alle allgemeinen Angelegenheiten derselben zu besorgen hat.

Ordinarius ist in der Regel derjenige Lehrer, welchem der bedeutendste Theil des Unterrichts, also namentlich der lateinische, übertragen ist.

§ 26. Jede Gelehrtenschule hat einen Director oder Vorstand (§ 27), der die Anstalt nach aufsen repräsentirt und dem die Aufsicht im Innern übertragen ist.

§ 27. Die Direction wird in der Regel nur solchen Lehrern übertragen, welche zugleich geeignet sind, ein philologisches Unterrichtspensum in der obersten Classe zu übernehmen.

Zur Unterstützung kann dem Director ein Vicedirector, unter angemessener Bestimmung über die Geschäftsabtheilung, beigegeben werden.

An den Pädagogien bekleidet der Hauptlehrer der obersten Classe das Amt des Vorstandes.

§ 28. Zur Berathung der wichtigeren Angelegenheiten der Schule, zur Erhaltung der Einheit und des Zusammenhanges des Unterrichts und eines übereinstimmenden Verfahrens bezüglich der Behandlung der Schüler, überhaupt zur wechselseitigen Mittheilung aller auf den Zustand der Anstalt bezüglichen Wahrnehmungen der Lehrer werden von dem Director Lehrerconferenzen anberaumt. Stimmberechtigte Mitglieder derselben sind sämmtliche mit ganzen Unterrichtspensen in wissenschaftlichen Fächern (einschliefslich der Religion) betraute Lehrer und es können, je nach Bedürfnis, auch die als Nebenlehrer angestellten Lehrer einzelner Fächer zugezogen werden.

Aufser den allgemeinen Conferenzen, welche theils in regelmäfsigen Fristen, theils bei besonderen Veranlassungen berufen werden, finden, ebenfalls in regelmäfsiger Wiederkehr oder bei sich ergebenden besonderen Gelegenheiten, Besprechungen unter den Lehrern der einzelnen Classen, aufserdem, je nach Bedürfnis, Berathungen unter den Vertretern der einzelnen Fächer statt (Classenconferenzen, Fachconferenzen).

§ 29. Sämmtliche Gelehrtenschulen stehen in Beziehung auf Unterricht und Schulordnung unter der Aufsicht und Leitung des Oberschulraths.

§ 30. Die landesherrlichen Verordnungen vom 31. December 1836 über die Organisation der Gelehrtenschulen, sowie vom 29. Juli 1867, das Schulgeld an den Gelehrtenschulen und den mit solchen verbundenen höheren Bürgerschulen betreffend, sind aufgehoben.

§ 31. Unser Ministerium des Innern ist mit dem Vollzug und der Ausführung des Weiteren beauftragt.

Gegeben zu Karlsruhe, in Unserem Staatsministerium, den 1. Oct. 1869.

FRIEDRICH.

Jolly.

Auf Seiner Königlichen Hoheit höchsten Befehl:
Schreiber.

Verordnung.

Den Lehrplan, die Schulordnung und die Abiturientenprüfung der Gelehrtenschulen betreffend.

Zum Vollzuge der landesherrlichen Verordnung vom 1. October 1869 über die Organisation der Gelehrtenschulen, insbesondere der §§ 9, 17 und 31, werden auf den Vortrag des Oberschulraths folgende Vorschriften ertheilt:

A. *Lehrplan.*

I. Lehrgegenstände und Zahl der Unterrichtsstunden; Mafs der häuslichen Aufgaben.

§. 1. Für die Vertheilung der nach § 7 der landesherrlichen Verordnung vom 1. October 1869 an den Gelehrtenschulen zu behandelnden Lehrgegenstände auf die verschiedenen Classen und für die einem jeden derselben zuzuweisende wöchentliche Stundenzahl ist folgende Uebersicht mafsgebend:

m. 2jähr. Curs.

Lehrgegenstand.	Cl. I	Cl. II	Cl. III	Cl. IV	Cl. V	Cl. VI	Summe der Stunden	Bemerkungen
Religion	2	2	2	2	2	2		In theilweise combinirten Abtheilungen
Deutsch	4	4	2	2	2	3	17 bezw. 24	
Lateinisch	9	9	9	8	8	7	50 „ 73	
Griechisch	—	—	—	6	6	6	18 „ 36	
Französisch	—	—	4	3	3	2	12 „ 20	
Geschichte	—	—	2	2	3	3	10 „ 16	
Geographie	2	2	2	1	—	—	7 „ 8	
Mathematik	4	4	3	4	4	3	22 „ 33	
Naturwissenschaften	2	2	2	2	2	2	12 „ 18	
Philos. Propädeutik	—	—	—	—	—	1	1 „ 2	
Hebräisch	—	—	—	—	(2)	(2)	(4) „ (8)	
(Englisch)								s. § 19.

Künste und Fertigkeiten, worin der Unterricht nöthigenfalls aufserhalb der gewöhnlichen Schulzeit ertheilt werden kann:

Lehrgegenstand.	Cl. I	Cl. II	Cl. III	Cl. IV	Cl. V	Cl. VI	Bemerkungen.
Kalligraphie	3	3	2	—	—	—	Je nach Umständen in combinirten Abtheilungen.
Zeichnen	2	2	2	2	(2)	(2)	
Singen	2	2	2	2	2	2	
Turnen	2	2	2	2	2	2	
Summe d. wissenschaftl. Fächer	23	23	26	30	30	29	
Gesammtsumme	32	32	34	36	34	33	

§ 2. Wo bei geringer Schülerzahl eine Ermäfsigung der wöchentlichen Unterrichtsstunden in einem oder dem anderem Fache ohne Beeinträchtigung des Lehrzieles thunlich erscheint, ist der Oberschulrath ermächtigt, eine solche anzuordnen.

§. 3. Bezüglich der an den häuslichen Fleifs der Schüler zu stellenden Ansprüche wird bestimmt, dass der für die obligatorischen Hausaufgaben erforderliche durchschnittliche tägliche Zeitaufwand in den drei unteren Classen das Mafs von $1\frac{1}{2}$ bis 2, in der vierten Classe von 2 bis $2\frac{1}{2}$, in den beiden oberen Classen von $2\frac{1}{2}$ bis 3 Stunden nicht überschreiten darf.

II. Behandlung und Vertheilung des Lehrstoffes.

§. 4. Religion.

(Hier gelten die mit den Kirchen vereinbarten Lehrpläne.)

§ 5. Deutsche Sprache.

Der Unterricht in der deutschen Sprache hat zunächst den praktisch-formalen Zweck, richtig lesen, schreiben und sprechen zu lehren; nach sei-

ner theoretisch-materialen Seite, welche selbst wieder dem formalen Zwecke dient, ist ihm die Aufgabe gestellt, den Schüler mit den Gesetzen der deutschen Sprache und Composition, mit dem Sprachschatz, sowie mit den hervorragendsten Erzeugnissen der deutschen Literatur bekannt und ihm namentlich eine Summe passender Dichtungen zu eigen zu machen.

Das Ziel des Leseunterrichts (soweit derselbe nicht mit dem Sprechunterricht zusammenfällt) ist die rasche und durchdringende Erfassung eines Schriftstücks nach Inhalt und Form, d. h. in seinen grammatischen, logischen und stilistisch-rhetorischen, beziehungsweise ästhetischen Beziehungen; das Ziel des Schreib- und Sprechunterrichts die möglichst freie und selbständige Beherrschung der Muttersprache in grammatisch-correcter, logisch-präciser und ästhetisch gefälliger Form des schriftlichen und mündlichen Ausdrucks. Bei letzterem kommt noch besonders die deutliche und reine (dialektfreie) Aussprache und ein richtiger, ausdrucksvoller, dem Gegenstande entsprechender Vortrag hinzu.

Doch bilden diese drei Seiten des deutschen Unterrichts keine gesonderten Lehrgegenstände und sind daher ebensowenig in getrennten Lectionen oder in Form besonderer Disciplinen zu behandeln, als sie auf die deutschen Lehrstunden beschränkt bleiben dürfen. Vielmehr muss bei allem Unterricht die Rücksicht auf sprachrichtigen mündlichen wie schriftlichen Ausdruck obwalten und bildet die Erkenntnis der logischen und ästhetischen Beziehungen auch bei der Lectüre fremdsprachlicher Schriftstücke eine wesentliche Aufgabe.

Was insbesondere den Unterricht in der deutschen Grammatik, in Stilistik, Poetik und Rhetorik betrifft, so ist vor allem ins Auge zu fassen, dass es sich dabei nicht sowohl um Aneignung eines äufserlichen Stoffes, als um die Erkenntnis immanenter Gesetze handelt. Es ist demgemäfs dieser Unterricht, soweit er die Muttersprache betrifft, wesentlich analytisch zu behandeln und in Verbindung zu setzen mit der Lectüre, die gewonnene Erkenntnis aber durch entsprechende Uebungen zu freiem Besitz zu erheben. Auch die Literaturgeschichte soll nicht als ausgedehnte Disciplin vorgetragen, sondern an den hervorragendsten Erscheinungen zur Anschauung gebracht und nur ein kurzer Ueberblick des Ganzen zur Einreihung und Vervollständigung des Einzelnen gegeben werden.

Zur Erweiterung der literarischen Belesenheit dient namentlich eine zweckmäfsig angeordnete und wohl controlirte Privatlectüre der Schüler.

Bezüglich der Vertheilung des Lehrstoffes im Einzelnen sollen folgende Grundsätze in Anwendung kommen:

1. Der eigentlich grammatische Unterricht (Orthographie, Interpunction, Formen- und Satzlehre) muss mit dem fünften Jahrescurs soweit seinen Abschluss erreicht haben, dass der Schüler grammatische Sicherheit im Gebrauch der Muttersprache und eine seinem Gesichtskreis angemessene Fertigkeit in correcter schriftlicher und mündlicher Handhabung derselben besitzt.

2. In Classe V inf. bilden die Gesetze der prosaischen, in Classe V sup. diejenigen der poetischen Composition (Poetik) das theoretische Pensum des deutschen Unterrichts, das aber, nach dem oben Gesagten, so wenig als die Grammatik in der abstracten Form einer besonderen Disciplin mitgetheilt werden soll. Auch die Gesetze der rhetorischen Composition, welche zu dem Pensum der obersten Classe gehören, sollen im deut-

schen Unterricht vorzugsweise an Mustern angeschaut werden; insofern sie mit der Logik zusammenfallen, sind sie dort zu behandeln (vergleiche § 13).
Aufserdem kommt in dieser Classe das literaturgeschichtliche Element zu besonderer Geltung.

3. Auf allen Stufen des Unterrichts ist der onomatischen Erkenntnis des Sprachschatzes (Wortbildung und Wortbedeutung, namentlich in synonymer Zusammenstellung) gebührende Rechnung zu tragen.

4. Die Lectüre, für welche gute Lesebücher, auf der oberen Stufe des Unterrichts auch, soweit thunlich, die Classiker selbst zu benützen sind, ist nach methodischen Grundsätzen wie zu behandeln, so auch zu gliedern. Dabei sollen jedenfalls die episch-lyrischen Dichtungen von Uhland, Schiller und Göthe in mittleren Classen, Stücke aus der mittelhochdeutschen Dichtung, classische Dramen und andere gröfsere Dichtungen, prosaische Abhandlungen namentlich von Lessing, und hervorragende Erzeugnisse der Redekunst aus alter und neuer Zeit (vergleiche Ziffer 2) in oberen Classen ihre besondere Stelle finden.

5. Schreib- und Sprechübungen begleiten den deutschen Unterricht von Stufe zu Stufe. Bei den ersteren bildet neben einer ausgiebigen Anzahl derselben und der zweckmäfsigen Wahl der Themata eine sorgfältige Correctur die Hauptaufgabe des Lehrers.

Die Sprechübungen bestehen auf der untersten Stufe vorzugsweise in dem Nacherzählen kleiner Lesestücke; von da erweitern sie sich allmählig zu Redeübungen aller Art. Daneben ist der Vortrag angemessener dichterischer und prosaischer Schriftstücke fleifsig zu pflegen.

6. In den beiden unteren Classen ist mit dem deutschen Unterricht, in möglichstem Anschluss an die übrigen Aufgaben desselben, ein Cursus der Sagengeschichte des classischen Alterthums zu verbinden.

Der deutsche Unterricht, namentlich in den unteren Classen, soll in der Regel dem Lehrer des Lateinischen übertragen werden, und in Classe VI, wenn immer thunlich, der Lehrer der Philosophie zugleich der Lehrer des Deutschen sei.

§ 6. Lateinische Sprache.

Der lateinische Sprachunterricht hat einerseits den formalen Zweck, die Grundlage für grammatische Erkenntnis überhaupt zu bilden (wodurch er zugleich logisches Bildungsmittel wird), andererseits den materiellen Zweck die Kenntnis der lateinischen Sprache und Literatur als unentbehrliches Hilfsmittel für das akademische Studium zu überliefern.

Für die Vertheilung des Lehrstoffes gelten folgende Grundsätze:

1. In Classe I. und II. wird die Formenlehre behandelt und, zugleich mit den Elementen der Syntax, vermittelst eines passenden Lese- und Uebungsbuches eingeübt; in Classe III. und IV. wird ein zusammenhängender Cursus der Grammatik absolvirt, der ebenfalls Schritt für Schritt durch entsprechende schriftliche und mündliche Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische unterstützt werden muss. In Classe V und VI tritt die Lectüre in Vordergrund. Daneben aber soll die gewonnene grammatische Bildung erweitert und durch fortgesetzte schriftliche und mündliche Uebungen befestigt werden, durch welche der Schüler zugleich zu der erforderlichen stilistischen Gewandtheit (§ 60,2) herangebildet wird.

2. Die Lectüre der Schriftsteller beginnt in Classe III entweder mit Cor-

nelius Nepos, neben welchem auch Phädrus gestattet wird (wobei jedoch von einer ausführlichen Theorie des Versmafses abzusehen ist), oder mit einer passenden Chrestomathie, und umfasst in Classe IV Julius Cäsar und Ovidius, entweder beide im Original oder letzteren nur in chrestomathischen Auszügen.

In Classe V sollen eine Chrestomathie aus Cicero oder kleinere Reden desselben und Livius als prosaische, Vergilius als poetische Lectüre dienen. Auch Sallustius kann in dieser Classe seine Stelle finden.

In Classe VI bilden (neben Livius) Cicero (Reden, philosophische und rhetorische Schriften, einzelne Briefe) und Tacitus den prosaischen, Horatius den poetischen Lesestoff.

Andere Schriftsteller können nur ausnahmsweise und in beschränktem Mafse zugelassen werden.

3. Mit der Lesung der Dichter werden die Erklärung der Versarten und in den mittleren und oberen Classen Uebungen in der lateinischen Prosodik und Metrik verbunden.

4. Freie lateinische Aufsätze werden als regelmäfsige Aufgaben nicht gefordert; Stilarbeiten aber sollen von der zweiten Classe an in der Regel jede Woche gefertigt werden.

5. Passende Stellen aus Dichtern sollen auswendig gelernt und zur festen Einprägung häufig repetirt werden; ebenso in den oberen Classen erlesene Abschnitte aus prosaischen Autoren. Bei der Recitation dieser Stellen, sowie auch schon beim einfachen Lesen, soll auf richtigen und ausdrucksvollen Vortrag gehalten werden.

6. Uebungen im Lateinisch-Sprechen schliefsen sich am zweckmäfsigsten an eine bestimmte Lectüre an.

§ 7. Griechische Sprache.

Der griechische Sprachunterricht hat den Zweck, den Schüler zu befähigen, auf Grund einer sicheren Kenntnis der Grammatik Werke der griechischen Literatur im Original zu verstehen.

Er beginnt mit dem vierten Jahrescurse und stuft sich folgendermafsen ab:

1. In der Classe IV wird die attische Formenlehre, in V die Syntax absolvirt.

2. Die Lectüre beginnt mit einer Chrestomathie in IV inf. In IV sup. wird neben, beziehungsweise nach derselben Xenophons Anabasis gelesen und kann auch schon der Anfang mit Homers Odyssee gemacht werden. Letztere bildet in Classe V die poetische Lectüre; für die Prosa sollen in V aufser Xenophons Anabasis dessen Hellenika und Thukydides beide entweder in Original oder in Jakobs Attika, sowie die in den letzteren enthaltenen Stücke aus den Rednern, aufserdem besonders Herodot gebraucht werden. Für Classe VI sind bestimmt: Homer (Ilias), Sophokles, Plato (besonders Apologie, Kriton, Phädon wenigstens in seinen erzählenden Partien) und einzelnes von den attischen Rednern; daneben können auch Stücke aus Thukydides, Xenophons Memorabilien und chrestomatische Zusammenstellungen aus den Lyrikern und Elegikern gelesen und Herodot fortgesetzt werden.

3. Der grammatische Unterricht in IV und V wird Schritt für Schritt

von entsprechenden Schreibübungen, beziehungsweise mündlichen Uebersetzungen begleitet, welche bis zum Abiturientenexamen fortgesetzt werden. Doch sind dieselben nicht weiter, als es der grammatische Zweck (Festigkeit in den Formen und wesentlichen Regeln der Syntax) verlangt, auszudehnen und ist es dabei nicht etwa auf stilistische Gewandtheit abzusehen.

Aufserdem gilt für den griechischen Unterricht das über den lateinischen § 6 Ziffer 3 und 5 Gesagte.

§ 8. Französische Sprache.

Der französische Sprachunterricht verfolgt einerseits den Zweck, das Verständnis französischer Schriftwerke zu vermitteln, andererseits die Sprache selbst dem Schüler wenigstens soweit zu eigen zu machen, dass dieser sich in ihr grammatisch richtig und mit einiger stilistischen Gewandtheit schriftlich und mündlich auszudrücken vermag. In letzterer Beziehung bildet ein wichtiges Augenmerk, und zwar schon auf der untersten Stufe, die Aussprache.

Der französische Sprachunterricht beginnt in Classe III und absolvirt in dieser und der folgenden Classe, also in den drei ersten Jahrescursen, die Grammatik nach ihrem wesentlichen Inhalt. Schon auf der untersten Stufe sind die Formen thunlichst in kleinen Sätzen zu üben.

In den beiden oberen Classen (V und VI) tritt neben der Rücksicht auf Befestigung und Erweiterung der grammatischen Kenntnisse das stilistische Element besonders hervor. Hierfür dienen namentlich regelmäfsige Schreibübungen, welche indessen auch schon den Anfangsunterricht Schritt für Schritt begleiten müssen. Daneben sind Uebungen im mündlichen Gebrauch der Sprache nach Mafsgabe der erreichten grammatischen und stilistischen Kenntnisse vorzunehmen.

In VI soll der Unterricht, wenigstens theilweise, in französischer Sprache ertheilt werden.

Zur Lectüre dienen gute Chrestomathien: auf der unteren Stufe ein mit vorwiegender Rücksicht auf die formale Seite des Unterrichts abgefasstes Lesebuch; auf der oberen eine ausführlichere Chrestomathie, worin die wichtigsten Gattungen der französischen Literatur und ihre hauptsächlichsten Repräsentanten, wenigstens aus der neueren Zeit (seit Ludwig XIV.), vertreten sind. Daneben können ganze Werke, in der obersten Classe namentlich aus der dramatischen Literatur der Franzosen, gebraucht werden.

§ 9. Geschichte.

Die Aufgabe des geschichtlichen Unterrichts ist zunächst die Erlernung der historischen Thatsachen, in einer den Bildungszwecken des Gymnasiums entsprechenden Ausdehnung. Das Ziel desselben bildet ein solcher Ueberblick über das ganze Gebiet, dass schliefslich keine wichtigere Entwickelungsstufe der Menschheit dem Schüler unbekannt bleibt, sowie eine genauere Kenntnis der griechischen, römischen und deutschen Geschichte.

Der geschichtliche Unterricht gliedert sich in zwei Stufen:

Classe III und IV sind für einen elementaren Cursus bestimmt, in welchem weniger die Zusammenhänge, als die einzelnen hervorragenden Erscheinungen und namentlich solche Partieen, wo Persönlichkeiten als Träger ihres Zeitalters und Urheber folgenreicher Begebenheiten auftreten, in einfach erzählender Form zu behandeln sind.

In Classe V wird die alte Geschichte, besonders die griechische und römische, in Classe VI die neuere Geschichte, mit besonderer Rücksicht auf Deutschland, in ausführlicherer Weise und in pragmatischem Zusammenhange vorgetragen. Mit der letzteren soll ein kurzer Abrifs der badischen Geschichte verbunden und am Schlusse des ganzen Cursus eine übersichtliche Wiederholung des gesammten geschichtlichen Pensums, einschliefslich der griechischen und römischen Geschichte, vorgenommen werden. Auch auf dieser oberen Stufe sind nicht alle Partien mit gleicher Ausführlichkeit zu behandeln: die für die staatliche und die Culturentwicklung der Menschheit wichtigsten Epochen sind eingehender vorzutragen, und es soll dabei namentlich der Charakter der einzelnen Zeitalter möglichst anschaulich gemacht werden; andere Partien sind nur in kurzer Skizze mitzutheilen.

Eine Ueberbürdung des Gedächtnisses mit Namen und Zahlen ist überhaupt zu vermeiden; doch sollen die wichtigsten Data dem Schüler um so geläufiger gemacht werden.

Bei dem geschichtlichen Unterricht muss zugleich ein Hauptgesichtspunkt sein, den sittlichen und nationalen Sinn der Jugend zu fördern.

Dem eigentlichen Geschichtsunterricht geht in Classe I und II, mit dem deutschen Unterricht verbunden, ein Cursus in der alten Sagengeschichte voraus (vergl. § 5 Nr. 6).

Bei allem Geschichtsunterricht ist dem geographischen Local eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Auch sind mit demselben geographische Repetitionen zu verbinden (vergl. § 10).

§ 10. Geographie.

Der Unterricht beginnt mit einer populären Belehrung über die allgemeinen Verhältnisse der Erdgestalt und Erdoberfläche (allgemeine Topographie), wobei ein genaues Augenmerk auf das Verständnis der Karte zu richten ist.

Auf der zweiten Stufe (Classe II und III) wird zunächst Baden und Deutschland ausführlich, dann auch das übrige Europa in seinen wichtigsten geographischen Verhältnissen behandelt.

In Classe IV werden die aufsereuropäischen Länder mit besonderer Betonung derjenigen Beziehungen zur Darstellung gebracht, welche für das geschichtliche Leben der Gegenwart am wichtigsten sind, und die früheren Pensa wiederholt.

Auch in den oberen Classen wird der geographische Unterricht in Verbindung mit dem geschichtlichen fortgesetzt und sollen namentlich durch regelmäfsige Repetitionen die Kenntnisse der Schüler in der Geographie erneuert, befestigt und ergänzt werden. (§ 9).

Bei dem geographischen Unterricht muss zwar für die unerlässliche Einprägung von Namen und Zahlen das blofse Gedächtnis vielfach in Anspruch genommen werden; doch soll auch hier, besonders bei weniger bedeutenden Partien, Mafs gehalten und neben den statistischen Thatsachen möglichst eine Anschauung der geographischen Verhältnisse, namentlich der charakteristischen Unterschiede der verschiedenen Zonen, Formationen u. s. w. angestrebt werden.

Belebt wird der Unterricht auch durch Einstreuung von historischen Thatsachen, zumal aus der Geschichte der Entdeckungen.

§ 11. Mathematik.

Der mathematische Unterricht stuft sich ab in einen elementaren (die drei untersten Classen begreifend) und einen wissenschaftlichen Cursus (Classe IV—VI begreifend).

I. Der Elementarunterricht umfasst:

a. in Classe I das dekadische Zahlensystem, die vier Rechnungsarten in unbenannten und benannten Zahlen;

b. in Classe II die Lehre von den Brüchen (gemeine und Decimalbrüche) und ihre praktische Anwendung; außerdem zweigliedrige Zweisatzrechnungen;

c. in Classe III die mehrgliedrigen Zweisatzrechnungen und den Kettensatz nebst ihrer Anwendung.

Neben dem schriftlichen Rechnen ist das Kopfrechnen fleißig zu üben.

In Classe II und III ist außer dem numerischen Rechnen in kurzer Fassung die geometrische Formenlehre zu behandeln und sind damit entsprechende Uebungen im geometrischen Zeichnen zu verbinden.

II. Der wissenschaftliche Unterricht:

1. Allgemeine Arithmetik und Algebra.

a. Classe IV: die Verbindungsgesetze allgemeiner Größen und Zahlen durch Addition und Subtraction; Begriff des Positiven und Negativen. Die Gesetze der Multiplication und Division; die gebrochene Zahl und die Irrationalzahl. Begriff und einfachste Gesetze des Potenzirens mit ganzen Exponenten. Zahlensysteme, Maß der Zahlen, Primzahlen, Theilbarkeit und Factorenzerlegung algebraischer Ausdrücke. Die Proportionen und ihre Anwendung. Die Gleichungen des ersten Grades mit einer Unbekannten.

b. Classe V: die Gleichungen des ersten Grades mit mehreren Unbekannten. Die Gesetze des Potenzirens und der Wurzeln für beliebige Exponenten. Die Gleichungen des zweiten Grades. Die Logarithmen.

c. Classe VI: die Progressionen und deren Anwendung. Permutationen, Combinationen und Variationen; der binomische Satz. Kettenbrüche und diophantische Gleichungen. Wiederholungscursus (vergl. § 60, 6).

2. Geometrie und Trigonometrie.

a. Classe IV: die Fundamentaleigenschaften der ebenen Gebilde. Die Congruenz der ebenen Figuren einschließlich der Eigenschaften des Kreises, welche aus ihr folgen. Die Behandlung geometrischer Aufgaben und die einfachsten geometrischen Oerter. Die Gleichheit der Flächenräume und die Verwandlung der Figuren; Eigenschaften des Kreises hinsichtlich der ein- und umschriebenen Vielecke.

b. Classe V: die Aehnlichkeit der Figuren. Eigenschaften des Kreises, welche sich auf die Aehnlichkeit gründen, Aehnlichkeitspunkte, Potenzlinie, Kreisberührungen. Behandlung von Aufgaben über Aehnlichkeit und Theilung der Figuren. Die ebene Trigonometrie.

c. Classe VI: Stereometrie und die ersten Elemente der neueren synthetischen Geometrie mit besonderer Rücksicht auf die Kegelschnitte. Wiederholungscursus (vergl. § 60, 6).

§ 12. Naturwissenschaften.

Der naturwissenschaftliche Unterricht des Gymnasiums ist 1. ein propädeutischer; 2. ein wissenschaftlicher.

1. Der propädeutische Unterricht umfasst Classe I bis IV und hat zum Inhalt:

a. in Classe I—III die sogenannte Naturgeschichte;

b. in Classe IV die Kenntnis der wichtigsten Naturgesetze.

Bei der Naturgeschichte ist auf dieser Stufe von systematischer Vollständigkeit abzusehen. Der Hauptzweck in materieller Beziehung ist Anschauung der wichtigsten Gattungs-, beziehungsweise Familiencharaktere an einzelnen Hauptrepräsentanten; in formaler Beziehung, welche hier von besonderer Bedeutung ist, Entwicklung des Beobachtungssinnes und Anbahnung eines liebevollen und verständigen Umgangs mit der Natur.

Auch die Physik soll auf dieser Stufe durchaus elementar gehalten sein. Am zweckmäſsigsten erscheint es, wenn dieses so geschieht, dass die wichtigsten Naturgesetze in concreto in einem Cursus der physikalischen Geographie zur Anschauung gebracht werden, welcher zugleich (in dem Capitel von der Belebung der Erdoberfläche) eine Anknüpfung an die Naturgeschichte enthält.

2. Der wissenschaftliche Unterricht der oberen Stufe hat zum Inhalt:

a. in Classe V: 1. Grundzüge der Geologie; Mineralogie nur soweit sie zur Begründung der Geologie nothwendig ist; 2. Zoologie, gegründet auf menschliche Anatomie und Physiologie. Die Systematik erstreckt sich bloſs bis zu den Thierclassen; nur Insecten und höhere Wirbelthiere werden eingehender behandelt; 3. Botanik (jeweils im Sommersemester): allgemeine Botanik (Morphologie, Anatomie und Physiologie) im Ueberblick; Ueberblick des künstlichen und natürlichen Systems mit besonderer Anwendung auf die einheimische Flora.

b. In Classe VI Physik.

Hier bilden sowohl für die Vertheilung wie für die Ausdehnung der einzelnen Capitel den maſsgebenden Gesichtspunkt die mathematischen Kenntnisse der Schüler; diejenigen Partien, welche eine mathematische Begründung nicht zulassen, sind nur im Ueberblick zu behandeln.

§ 13. Philosophische Propädeutik.

Dieser Unterricht begreift unter sich die empirische Psychologie und die formale Logik.

Mit jener kann eine Einleitung über das Wesen und die Aufgabe der Philosophie, mit dieser sollen praktische Uebungen verbunden werden. Letztere bestehen theils in rhetorischen Aufgaben (wie Definitionen, Dispositionen, Argumentationen), theils in der Analyse von Schriftstücken. In letzterer Beziehung finden sie vorzugsweise in den mit dem philophischen Unterricht in enger Verbindung stehenden deutschen Lectionen ihre Stelle (vergl. § 5 Ziffer 4). Am Schlusse des ganzen Unterrichts ist eine kurz gefasste Uebersicht der Wissenschaften und der Methodologie des akademischen Studiums (Hodegetik) zu geben.

Die Psychologie bildet den ersten, die Logik den zweiten Cursus der philosophischen Propädeutik.

Wo es immer angeht, soll der Unterricht in der Philosophie, zumal in der Logik, dem Lehrer des Deutschen übertragen werden.

§ 14. Kalligraphie.

Der kalligraphische Unterricht hat zum Gegenstande die deutsche Current- und die lateinische Cursivschrift, die arabischen und römischen Ziffern und die Interpunktionszeichen. In der dritten Classe soll aufserdem in dem zweiten Semester die griechische Schrift eingeübt werden.

Das Ziel des Schönschreibunterrichts ist als erreicht anzusehen, wenn die Schüler eine deutliche fliefsende und gefällige Handschrift erlangt haben.

Auch aufserhalb der eigentlichen Schönschreibstunden soll von allen Lehrern bei den zu ihrem Unterricht gehörenden schriftlichen Arbeiten auf kalligraphische Sauberkeit gehalten werden.

§ 15. Freihandzeichnen.

Der Unterricht im Freihandzeichnen hat den Zweck, den Sinn für schöne Formen in dem Schüler zu entwickeln und ihn durch Uebung von Hand und Auge zu entsprechender graphischer Darstellung zu befähigen.

Er ist obligatorisch bis zu Classe IV (einschliefslich) und gliedert sich in folgende Stufen:

I. Auf der untersten Stufe wird mit Vorzeichnungen des Lehrers an der Schultafel begonnen, welche in verjüngtem Mafsstab nachzubilden sind und wobei die Gröfse der Hauptdimensionen anzugeben ist.

Je nach den Fortschritten der einzelnen Schüler reiht sich an diese Uebungen das Zeichnen nach Vorlagen. Diese sollen in methodischer Reihenfolge enthalten: erst ebenflächige, dann krummlinige Figuren; theils geometrische Körper (wobei die gleichzeitige Aufstellung des Körpermodells besonders förderlich ist), theils Aufrisse von Gegenständen (Thüren, Fenster u. dgl. antike Gefäfse, charakteristische Formen antiker Baustile, auch Blumenvorlagen.

II. Den Lehrstoff auf der mittleren Stufe bildet zunächst die graphische Nachbildung von grofsen geometrischen Körpern aus Draht, Pappe oder Holz, wobei der Schüler mittelst der feinmatten Glastafel zur Erkenntnis der wichtigsten Gesetze der Perspective angeleitet wird. An das Zeichen einzelner Körper reihen sich Uebungen im Zeichnen von Körpergruppen und das Zeichnen nach Reliefmodellen in Gyps, wobei besonders gute Ornamente zu berücksichtigen sind. Nunmehr beginnt auch das Anlegen der Zeichnung mit Schatten.

III. Auf der dritten Stufe werden, soweit nöthig, die früheren Uebungen in der Perspective fortgesetzt, sodann das sogenannte Zeichnen nach dem Runden vorgenommen, dessen höchste Spitze die Darstellung der menschlichen Gestalt ist. Auch hier hat sich der Unterricht vornehmlich körperlicher Modelle aus Gyps zu bedienen; doch finden graphische Vorlagen als Vor- und Nebenübungen ihre Stelle und ist das Copiren guter Bilder für den Geübteren jedenfalls nicht auszuschliefsen, sobald nur bezüglich des Schattirens dabei das richtige Mafs gehalten wird.

Erst auf dieser Stufe, wenn die Schüler das nothwendigste von der Perspective erlernt haben, kann mit Nutzen bei solchen, welche besondere Anlage und Neigung dafür zeigen, das Landschaftszeichnen eintreten.

Auch hierbei ist der Anfang mit grofsen Vorlagen zu machen und muss vor allem der Schüler lernen, das charakteristische der einzelnen Bäume u. s. w. nachzubilden. Sobald als thunlich tritt das Zeichnen nach der Natur ein.

Was das Verhältnis dieser Curse zu den einzelnen Classen betrifft, so entspricht im allgemeinen der erste Curs dem ersten, der zweite dem zweiten und dritten, der dritte dem vierten und fünften Schuljahr. Doch steht, soweit es der Schematismus erlaubt, nichts im Wege, dass der Zeichenunterricht seine besonderen Classenabtheilungen habe. Die wöchentliche Stundenzahl soll jedenfalls nicht unter sechs betragen; bei entsprechender Frequenz ist der zweite und namentlich der obere Cursus in Abtheilungen zu spalten. Mehr als 40 Schüler soll in der Regel keine Zeichenclasse zählen.

§ 16. Gesang.

Wie das Gymnasium überhaupt alle blofs mechanische Abrichtung ausschliefst und eine möglichst harmonische Bildung der menschlichen Vermögen anstrebt, so handelt es sich auch bei diesem Lehrgegenstand um Unterricht und Bildung.

Es genügt nicht an der Einübung einzelner Gesänge; sondern es muss die technische Einsicht wenigstens in die Elemente der Tonkunst vermittelt, das Ohr zu rascher und sicherer Erfassung der verschiedenartigen Tonverhältnisse, die Stimme zur Wiedergabe des durch das Ohr aufgefassten oder durch die Tonkunst dargestellten musikalischen Inhalts erzogen werden.

Was das Liedermaterial betrifft, so ist darauf zu achten, dass sowohl bezüglich der musikalischen Composition, als der Texte, alles an sich gehaltlose oder für die betreffende Altersclasse unpassende ausgeschlossen bleibe.

Näher werden folgende Vorschriften ertheilt:

1. Neben einem theoretischen Cursus geht ein Liedercursus einher, welche beide in möglichste Verbindung mit einander zu setzen sind.

2. Der theoretische Curs schliefst sich zunächst an die Gesangübungen der Volksschule an, welche in einfachem Nachsingen vorgespielter Tonreihen bestehen, bringt dann weiter dem Schüler die melodischen, rhythmischen und dynamischen Tonverhältnisse zum Bewusstsein, macht ihn mit der üblichen Bezeichnung derselben, der Notenschrift und den Vorzeichnungen, bekannt und sucht mit ihrer Hilfe durch stufenmäfsig angelegte Uebungen die möglichste Trefffertigkeit zu erzielen. Auf der obersten Stufe ist, soweit thunlich, auch das Verständnis der Elemente der Harmonielehre zu vermitteln.

3. Bei dem Liedercurs, welcher sich naturgemäs in einen ein-, zwei-, drei- und vierstimmigen abstuft (welch' letzterer wieder theils gemischte, theils, wo die Stimmen dazu vorhanden sind, Männerchöre begreift), sollen, mindestens von der zweiten Singclasse an, an die Stelle der specifischen Kinderlieder andere passende Gesänge, darunter auch ausgewählte Volkslieder, treten. Auf der obersten Stufe werden auch gröfsere Chöre eingeübt.

Aufser dem weltlichen Liederschatz findet das religiöse Lied seine Berücksichtigung und gelten, was die Einübung kirchlicher Gesänge betrifft, die im Benehmen mit den kirchlichen Behörden getroffenen Bestimmungen.

4. Nur auf ausdrückliches Verlangen der Eltern und Vormünder und unter genügender Begründung dieses Verlangens wird Dispens vom Gesangunterricht ertheilt. Aufserdem sind Schüler nur bei vollständigem Mangel des Stimmorgans oder des Gehörs von diesem Unterrichte auszuschliefsen.

5. Während der Zeit der Stimmmutation ist sorgfältig die Betheiligung der Schüler an den Singübungen zu vermeiden, obwohl sie immerhin an dem theoretischen Unterricht Theil nehmen können.

6. Den angegebenen Stufen des Unterrichts (vergl. Ziffer 3) entsprechend sind in der Regel vier Singclassen zu bilden, wovon die drei ersten mit den drei untersten Schulclassen zusammenfallen, mit Ausnahme derjenigen Schüler, welche etwa aus individuellen Gründen einer andern Singclasse zugetheilt werden.

§ 17. Turnen.

(Der Lehrplan für diesen Unterrichtsgegenstand bleibt bis zur Eröffnung der Turnlehrerbildungsanstalten ausgesetzt.)

Der Turnunterricht ist obligatorisch. Befreiung kann nur auf ein ärztliches Zeugnis hin ertheilt werden.

§ 18. Hebräisch.

Es ist facultativer Lehrgegenstand, nur für die Theologen insofern obligatorisch, als die Kirche den Nachweis der auf dem Gymnasium genossenen Vorbildung zur Bedingung des theologischen Examens macht.

Der Cursus in diesem Gegenstand begreift die beiden Oberclassen.

Für Classe V ist als Lehrpensum bestimmt: 1. Lesen, Formenlehre, Einübung der Formen; 2. Uebersetzungen aus den historischen Büchern des alten Testamentes, nebst Fortsetzung des grammatischen Unterrichts.

Für Classe VI bilden das Lehrpensum: 3. auserlesene Psalmen: 4. ausgewählte Stücke aus den Propheten. Daneben wird der grammatische Unterricht fortgesetzt.

Für die Lectüre wird die Bibel benützt; für die Uebungen kann eine passende Chrestomathie gebraucht werden.

§ 19. Englisch.

Da dieser Unterrichtsgegenstand in doppelter Weise facultativ ist, indem er nur für freiwillige Theilnehmer eingerichtet und nur da in den Stundenplan aufgenommen wird, wo ein besonderes Bedürfnis und Gelegenheit dazu vorhanden ist, bleibt es lediglich der Oberschulbehörde überlassen, im einzelnen Falle über die Einrichtung eines solchen Cursus zu entscheiden.

Uebrigens gelten für den Unterricht in dieser Sprache im allgemeinen dieselben Gesichtspunkte, wie für das Französische.

III. Lehrbücher.

§ 20. Die Lehrbücher werden, sofern es sich um eine einzelne Anstalt handelt, auf Antrag der betreffenden Lehrerconferenzen beziehungsweise Directionen, oder, sofern es sich um allgemeine Einführung eines Lehrbuches handelt, nach Anhörung der betheiligten Anstalten oder einzelner Experten von der Oberschulbehörde eingeführt.

Die grammatischen Lehrbücher, wenigstens für die alten Sprachen, sollen in allen Anstalten die gleichen sein.

Ein häufigerer Wechsel der Lehrbücher ist möglichst zu vermeiden.

§ 21. Der Oberschulrath wird diejenigen Weisungen erlassen, welche zur Ausführung des vorstehenden Lehrplanes im Einzelnen nöthig erscheinen.

Modificationen desselben, wo solche durch besondere örtliche Verhältnisse oder mit Rücksicht auf die vorhandenen Lehrkräfte geboten erscheinen, bedürfen der besonderen Genehmigung der Oberschulbehörde, welcher überhaupt alljährlich Vorlage über Lehrplan, Stundenvertheilung und Schematismus für jede einzelne Anstalt zu machen ist.

B. *Schulordnung.*

I. Aufnahme der Schüler.

§ 22. Die Aufnahme neuer Schüler findet in der Regel nur am Anfang des Schuljahres statt.

Namentlich sollen Schüler, welche ohne hinreichenden Grund eine Anstalt im Laufe des Schuljahres verlassen, innerhalb desselben keine Aufnahme in einer andern finden.

§ 23. Das Normalalter für den Eintritt in die unterste Classe ist das zurückgelegte neunte bis elfte Jahr. Hiernach bestimmt sich das Normalalter für die übrigen Classen, beziehungsweise Abtheilungen. Schüler, welche dieses Normalalter um mehr als zwei Jahre überschritten haben, sollen in der Regel in unteren und mittleren Classen gar nicht, in Classe V und VI nur, wenn sie vollkommen befähigt sind, aufgenommen werden.

Ebenso sollen Schüler, welche das Normalalter für eine Classe noch nicht erreicht haben, nur ausnahmsweise bei ganz besonderer Befähigung in dieselbe aufgenommen werden.

Auf die Universität soll kein Schüler entlassen werden vor dem zurückgelegten achtzehnten Lebensjahr. Ausnahmen können nur gemacht werden, wenn vollständige wissenschaftliche und Charakterreife vorhanden ist.

§ 24. Als Vorkenntnisse für die Aufnahme in die unterste Classe werden verlangt: 1. Fertigkeit im Lesen des Deutschen in deutscher und lateinischer Druckschrift; 2. Uebung im orthographischen Niederschreiben dictirter deutscher Sätze, sowie in der lateinischen Schrift; 3. Kenntnis der vier Rechnungsarten in unbenannten Zahlen im Zahlenraum bis 100.

§ 25. Die Direction bestimmt in einer öffentlichen Bekanntmachung die Zeit der Anmeldung zur Aufnahme. Die Anmeldung und Vorstellung der aufzunehmenden Schüler geschieht durch ihre Eltern, beziehungsweise Vormünder, oder deren Beauftragte.

Der Direction wird dabei der Geburtsschein des Schülers und, wenn dieser bereits eine andere Schule besucht hatte, ein Zeugnis derselben vorgelegt.

§ 26. Jeder, der nicht von einer andern badischen Gelehrtenschule kommt (in welchem Falle er in die Classe eintritt, für welche er dort promovirt, beziehungsweise in welche er dort aufgenommen war), hat eine besondere Aufnahmsprüfung zu bestehen. Diese erstreckt sich bei den in der untersten Classe Eintretenden auf die § 24 genannten, bei den übrigen Classen auf die sämmtlichen für die Classe, für welche um Aufnahme nachgesucht wird, erforderlichen Kenntnisse und wird auf Anordnung des Directors von dem betreffenden Fachlehrer vorgenommen.

Das Nichtbestehen der Prüfung für eine höhere Classe giebt an sich keinen Anspruch für die nächst tiefere.

Die Aufnahme geschieht, wo das Ergebnis der Prüfung nicht ganz sicher ist, auf eine vierzehntägige Probe; erst nach derselben wird der Schüler definitiv einer Classe zugewiesen.

II. Verbindlichkeit des Unterrichts.

§ 27. In der Regel sind alle Unterrichtsgegenstände, mit Ausnahme des Hebräischen und Englischen, für die Schüler verbindlich. Dispensationen bedürfen der Genehmigung der Oberschulbehörde. Ueber die Theilnahme am Zeichen-, Sing- und Turnunterricht vergleiche §§ 15, 16 und 17.

§ 28. Schüler, welche nur in einzelnen Gegenständen am Unterricht Theil nehmen wollen, können ausnahmsweise, wenn sie die betreffenden Vorkenntnisse besitzen, als Gäste aufgenommen werden, erlangen aber dadurch kein Recht auf Promotion und können auch später nur auf Grund umfassender und strenger Prüfungen als förmliche Schüler eingereiht werden.

Sie sind der Schulordnung in allen Punkten unterworfen, wie die regulären Schüler.

Bezüglich der Abiturientenprüfung werden die Gäste behandelt, wie diejenigen, welche aus dem Privatunterricht kommen.

III. Unterrichtszeit.

§ 29. Für den Unterricht sind die Stunden der Wochentage (mit Ausnahme der Feiertage und Ferien) von acht bis zwölf Uhr Morgens und von zwei bis vier Uhr Nachmittags bestimmt.

Die Nachmittage des Mittwochs und Samstags sollen in der Regel, soweit sie nicht für das Turnen in Anspruch genommen werden, von obligatorischem Unterricht frei bleiben.

Im Sommer kann der Unterricht um sieben Uhr beginnen und bis elf fortgesetzt werden; ebenso kann er Nachmittags auf die Stunden von 3 bis 5 Uhr verlegt werden. Eine fünfte Vormittags- und eine dritte Nachmittagsstunde aber darf nur in oberen und höchstens ausnahmsweise in unteren Classen und für einen geistig nicht anstrengenden Lehrgegenstand (wie Kalligraphie, Singen, Zeichnen und Turnen) in Anspruch genommen werden. Auch der facultative Unterricht (im Hebräischen und Englischen) darf, wo es der Stundenplan nicht anders möglich macht, in einer fünften Vor- oder dritten Nachmittagsstunde ertheilt werden.

IV. Prüfungen.

§ 30. Die Osterprüfung (§ 10 der landesherrlichen Verordnung vom 1. October 1869) nimmt der Director entweder durch Classenbesuche unter Zuziehung der Lehrer der betreffenden und derjenigen Lehrer der nächst höheren Classe vor, welche den zur Prüfung kommenden Unterrichtsgegenstand dort ertheilen; oder er veranstaltet eine zusammenhängende Prüfung sämmtlicher Classen vor versammeltem Lehrercollegium. Ueber den Erfund derselben erstattet er Bericht an die Oberbehörde.

§ 31. Die öffentlichen Prüfungen finden am Schlusse des Schuljahres statt und richten sich bezüglich ihres Termins nach der Ferienordnung. Am Schluss der Prüfung findet ein feierlicher Act statt, verbunden mit öffentlichen

Vorträgen einzelner Schüler. Einen Theil dieses Actes kann auch eine Prämienaustheilung bilden.

Ueber den Gang dieser Prüfung wird ein Protokoll von den examinirenden Lehrern geführt und zugleich mit dem Berichte des Prüfungscommissarius oder (wenn ein solcher für die öffentliche Prüfung nicht besonders ernannt wird) des Directors an die Oberschulbehörde vorgelegt.

§ 32. Der Jahresbericht, welchen die Direction zugleich als Einladung zu den Schulprüfungen veröffentlicht, soll enthalten:

1. die Chronik der Lehranstalt, darunter die Anzeige von Schenkungen und Stiftungen, die zu Gunsten der Anstalt gemacht worden sind;
2. ein Verzeichnis der durchgenommenen Lehrpensa jeder Classe, unter Angabe der Zahl der darauf verwendeten wöchentlichen Stunden und der Namen der Lehrer, welche den Unterricht ertheilt haben;
3. Das Verzeichnis der im vorigen Schuljahre entlassenen Abiturienten mit Angabe ihrer Personalien und des von ihnen ergriffenen Studiums;
4. die Schülernamen in alphabetischer Ordnung;
5. das Programm der Prüfung.

Aufserdem soll in der Regel den Jahresberichten der Lyceen und Gymnasien eine von dem Director oder einem andern Lehrer der Anstalt verfasste wissenschaftliche Abhandlung aus dem Kreise ihrer gelehrten Studien oder pädagogischen Erfahrungen beigegeben werden.

Jahresbericht wie wissenschaftliche Beilage werden an die Oberschulbehörde, an die verschiedenen Mittelschulen, an die inländischen Universitäten und die polytechnische Schule sowie an die Grofsherzogliche Hofbibliothek in einer durch besondere Instruction näher bestimmten Anzahl von Exemplaren mitgetheilt.

§ 33. Ueber die sonstigen Vorlagen für die öffentliche Prüfung, sowie über das Verfahren bei derselben wird das nähere durch die Oberschulbehörde festgesetzt.

V. Promotion, Location und Census der Schüler.

Die Promotionen von einer Classe, beziehungsweise Abtheilung, in die andere hängen davon ab, dass sich die Schüler während des vorgeschriebenen Lehrcursus in sämmtlichen Lehrgegenständen zum Vorrücken befähigt haben.

Das Aufsteigen nicht befähigter Schüler ist streng zu verhüten. Sollte ein Schüler, im ganzen genommen, für fähig zur Promotion erkannt werden, aber in einem einzelnen Gegenstande noch zurück sein, so kann er unter der Bedingung promovirt werden, dass er sich durch Privatstunden vervollkommnet und erforderlichen Falls später noch einer besonderen Prüfung unterwirft.

Promotionen nach dem ersten Semester sowie die Ueberspringung eines ganzen Jahrescurses können nur ausnahmsweise mit besonderer Genehmigung der Oberschulbehörde und jedenfalls blofs dann stattfinden, wenn ein Schüler bei vorgerücktem Alter sich durch Fähigkeit, Fleifs und Sittlichkeit besonders auszeichnet und sich alle diejenigen Kenntnisse erworben hat, welche für die Classe, in welche er aufsteigen soll, erforderlich sind.

Zum Zwecke des einjährigen Freiwilligendienstes kann einem Schüler der Unterquinta, welcher am Schlusse des Schuljahres nicht befördert werden konnte, nach Ablauf eines weiteren Semesters ein Zeugnis der Reife ertheilt werden.

§ 35. Für die einzelnen Promotionen werden von den betreffenden Classenconferenzen die Anträge gestellt. Vor der endgiltigen Beschlussfassung durch die Gesammtconferenz nimmt der Director in den einzelnen Classen ein besonders schriftliches und mündliches Promotionsexamen vor, welches sich hauptsächlich mit den etwa zweifelhaften Schülern zu befassen hat.

Die Promotionen aus Oberquinta bedürfen der Bestätigung der Oberschulbehörde.

Die Entlassung zur Universität ist durch das Abiturientenexamen bedingt.

§ 36. Die Promotionen einer Anstalt sind auch für die anderen Anstalten bindend (§ 26). Sollte sich bei dem Uebergang eines Schülers an eine andere Anstalt eine auffallende Unreife desselben zeigen, so ist hievon an die Oberschulbehörde Anzeige zu erstatten.

§ 37. Den nicht promovirten Schülern steht es frei, die Classe zu repetiren. Erscheinen sie nach dem zweiten Jahr wieder unreif, so kann die Lehrerconferenz ihre Entfernung aus der Anstalt beschliefsen. Doch können sie in diesem Falle an einer andern Anstalt noch einmal in dieselbe Classe eintreten.

Ein nicht promovirter Schüler einer Anstalt kann nicht sofort an einer andern um Aufnahme in die höhere Classe nachsuchen. Meldet er sich nach Umfluss mindestens eines Semesters, während dessen er mittelst Privatunterrichtes die nöthige Reife zu erlangen suchte, um Aufnahme in die höhere Classe, so muss er diese Reife durch ein unnachsichtiges strenges Examen darthun.

§ 38. Die Promotionsvorschläge müssen im Einklang mit der Jahreslocation (§ 41) stehen.

§ 39. Bei Bezeichnung der Leistungen der Schüler in den einzelnen Fächern werden folgende Censurnoten zu Grunde gelegt: 1 = sehr gut; 2 = gut; 3 = hinlänglich; 4 = ungenügend; 5 = schlecht.

Bei der Aufstellung einer Gesammt- oder Durchschnittsnote sind die einzelnen Fächer nach dem Verhältnis ihrer Wichtigkeit, welches im allgemeinen durch die Zahl der jedem Unterrichtsgegenstande zugewiesenen Wochenstunden ausgedrückt wird, in Berechnung zu bringen.

§ 40. Eine Location in den einzelnen Fächern ist in der Regel nicht anzuwenden, auch das sogenannte Certiren (durch Platzwechsel während der Stunde), wo es noch besteht, abzustellen.

§ 41. Bei der Gesammtlocation, welche am Ende des Jahres aufzustellen ist, werden die Censuren der Schüler in den einzelnen Fächern zu Grunde gelegt (§ 39).

§ 42. Bei der Location wie bei den Censuren in den einzelnen Fächern sind die wirklichen Leistungen der Schüler mafsgebend; die Note für Fleifs und Betragen ist unabhängig davon zu ertheilen. Zur Bezeichnung des Fleifses dienen die im § 39 festgestellten Censurnoten; für das Betragen sind die allgemeinen Censurnoten folgende: 1 = gut; 2 = nicht ganz befriedigend; 3 = tadelnswerth.

§ 43. Ueber die den Schülern zu ertheilenden Zeugnisse giebt eine Instruction der Oberschulbehörde nähere Vorschriften (vergl. §§ 48, 50, 51 Absatz 5, 57).

VI. Schulzucht.

§ 44. Die nächste Aufgabe der Schulzucht ist die Aufrechterhaltung der Ordnung in der Schule.

Die höhere Aufgabe der Schulzucht aber ist erziehlicher Art und besteht in der Gewöhnung der Schüler an Ordnung, Aufmerksamkeit, Fleifs, Gehorsam, Anstand und Sitte; in der Pflege des jugendlichen Gefühlslebens, des Sinnes für das Wahre, Schöne und Gute, der Liebe zu den Menschen, der Ehrfurcht vor Gott und dem Heiligen, in der Weckung der sittlichen Kraft und der Liebe zum Vaterland.

§ 45. Bezüglich der einzelnen Bestimmungen über sittliches Betragen und gesetzliches Verhalten der Schüler gegenüber der Schule und ihren Lehrern, sowie über ihr Benehmen gegen einander, über den Besuch öffentlicher Orte, der Wirthshäuser und Kaffeehäuser in und aufserhalb der Stadt, bezüglich der Mafsnahmen gegen Zusammenkünfte zum Spielen oder Trinken, gegen studentische Verbindung der Schüler u. s. w. gelten bis auf weiteres die seitherigen Bestimmungen, wie sie theils in allgemeinen Verfügungen der Oberschulbehörde, theils in besonderen Schulgesetzen für einzelne Anstalten (vergl. § 17 der landesherrlichen Verordnung vom 1. October 1869) getroffen sind.

§ 46. Wo Erinnerungen, Ermahnungen und Verwarnungen des Lehrers oder Directors als ungenügend erscheinen, sollen als Disciplinarstrafen in Anwendung kommen:

Absonderung des Schülers im Lehrzimmer während des Unterrichts; durch den Director ertheilte Verweise; Schularrest; Carcer; endlich Ausweisung.

§ 47. Die Absonderung eines Schülers im Lehrzimmer ist nur bei Schülern der vier unteren Classen in Anwendung zu bringen.

§ 48. Die Verweise haben folgende Grade: Verweis vor der Classe; Verweis vor der Lehrerconferenz.

Die erste Art von Verweis wird durch die Classenconferenz unter Mitwirkung des Directors, die zweite durch die Gesammtconferenz erkannt. Beide werden von dem Director eröffnet und in dem für die Eltern bestimmten Quartalzeugnis besonders erwähnt.

§ 49. Der Schularrest besteht in dem Zurückhalten eines Schülers in dem Schullocale oder im Hause eines Lehrers während einer oder mehrerer Freistunden; wobei indessen Rücksicht zu nehmen ist, dass der Schüler zwischen dem Vormittags- und Nachmittagsunterricht die nöthige Zeit zur Erholung findet.

So oft ein Lehrer diese Strafe verfügt, hat er dem Director zeitig davon Anzeige zu erstatten, auch dieselbe durch Eintrag in das Classentagebuch (§ 55) zur Kenntnis des Hauptlehrers zu bringen. Ein die Dauer von zwei Stunden übersteigender Schularrest bedarf vorhergehender Genehmigung durch den Director.

Ferner ist bei diesem Arrest, für welchen dem Schüler bestimmte Aufgaben, schriftliche oder mündliche, gegeben werden, für genügende Aufsicht zu sorgen.

Diese Strafe kommt vorzugsweise in den vier unteren Classen zur Anwendung; und es sind, wenigstens in den Fällen, wo der Arrest in die Mittags-

stunde oder in den späteren Abend fällt, die betreffenden Eltern oder Vormünder zu benachrichtigen.

§ 50. Die Carcerstrafe (Arrest hinter verschlossenen Thüren) erstreckt sich von zwei Stunden bis auf drei Tage (landesherrliche Verordnung vom 1. October 1869 § 18). Sie wird nur gegen Schüler der drei oberen Classen angewendet, kann nicht ohne Rücksprache mit dem Ordinarius von einem anderen Lehrer beantragt und nur von dem Director selbst angeordnet werden. Wenn der Antrag weiter geht als auf vierstündige Einsperrung, ist derselbe vor die Gesammtconferenz zu bringen.

Der zum Carcer verurtheilte besucht, sofern seine Haft in die Schulzeit fällt, die Lehrstunden und erhält sonst angemessene Beschäftigung.

Ueber die an den Diener für Instandhaltung des Locals zu entrichtenden Carcergebühren wird von der Oberschulbehörde eine besondere Verfügung erlassen. Jede Carcerstrafe ist den Eltern beziehungsweise Vormündern anzuzeigen. Die erstandenen Carcerstrafen werden in dem Quartal- und, wenn sie durch die Gesammtconferenz ausgesprochen worden sind, auch im Jahreszeugnis aufgeführt.

§ 51. Wenn die §§ 48—50 aufgeführten Disciplinarstrafen nicht hinreichen und sich ein Schüler unverbesserlich zeigt oder sein Verhalten der Art ist, dass sein längeres Verbleiben an der Anstalt in pädagogischem Interesse schlechthin unthunlich erscheint, tritt die Strafe der Ausweisung ein.

Bezüglich der Ausschliefsung eines Schülers von der Anstalt (§ 18 der landesherrlichen Verordnung vom 1. October 1869), welche Mafsregel in allen Fällen einen Beschluss der Gesammtconferenz voraussetzt, soll folgendes Verfahren eingehalten werden:

1. Wenn jene in Folge fortgesetzten Unfleifses und ordnungswidrigen Betragens eines Schülers als wünschenswerth erscheint, so sollen zuvor seine Angehörigen von seinem Benehmen amtlich benachrichtigt und denselben der Rath, ihn aus der Anstalt zurückzunehmen, ertheilt, eventuell die Ausweisung für die nächste Uebertretung angedroht werden.

2. Wenn diese Androhung fruchtlos bleibt, eine Besserung des Schülers nicht eintritt, dessen Vergehungen vielmehr sich wiederholen, sowie in schwereren und dringenderen Fällen sofort, kann die Ausweisung beschlossen werden. Diese ist entweder die einfache, wobei dem Betroffenen die Aufnahme an einer andern Anstalt wenigstens auf Probe gestattet bleibt; oder die geschärfte, durch welche der Uebergang an eine andere Gelehrtenschule ausgeschlossen ist.

Bei der einfachen Ausweisung, welche entweder unbedingt oder nur auf eine gewisse Zeit ausgesprochen wird, werden von dem Straferkenntnisse nebst dem zunächst Betheiligten nur die Eltern oder Vormünder desselben und nach Umständen die Mitschüler in Kenntnis gesetzt. Auch hat das Abgangszeugnis, dessen der Ausgewiesene für seinen Eintritt in eine andere Anstalt bedarf, dieser Strafe zu erwähnen und die betreffende Direction bei der Anstalt, an welcher jener sich zuvor befunden, nähere Erhebungen zu machen.

Die geschärfte Ausweisung wird sämmtlichen Lehranstalten bekannt gemacht, welche den Unterricht wenigstens bis zu der Classe fortsetzen, aus welcher der Schüler entfernt worden ist. Sie soll selbst bei schwereren Vergehen, wenn diese aus Uebereilung, Leichtsinn oder Heftigkeit stammen, nicht erkannt werden, sondern nur wegen grober Vergehen eintreten,

die von so grofser Verdorbenheit oder so schlechter Gesinnung zeugen, dass man jede Berührung eines solchen Schülers mit gutgesitteten jungen Leuten zu verhüten im Interesse jeder Anstalt sich verpflichtet halten muss. Auch kann sie nicht gegen Schüler erkannt werden, welche das vierzehnte Lebensjahr noch nicht überschritten haben.

Die einfache Ausweisung wird, vorbehaltlich des Recurses an die Oberschulbehörde, von der Lehrerconferenz erkannt, muss aber sofort, unter Einschickung des betreffenden Protokolles, dem Oberschulrath angezeigt werden.

Die geschärfte Ausweisung bedarf der vorhergehenden Genehmigung desselben. Doch kann in dringenden Fällen auch hier die sofortige Entfernung eines Schülers durch die Lehrerconferenz verfügt werden.

Uebrigens versieht man sich zu den Lehrercollegien, dass sie die Ausweisung, als die härteste aller Schulstrafen, welche zugleich die Eltern schwer trifft, nicht leichthin und am wenigsten bei jüngeren Schülern der unteren Classen in Anwendung bringen, sondern nur in den Fällen, wo dieselbe wirklich geboten erscheint, davon Gebrauch machen werden.

VII. Pflichten und Befugnisse der Lehrer, Directoren und Lehrerconferenzen.

Obwohl die Pflichten der Lehrer überhaupt sich aus der Natur ihres Amtes ergeben und man mit Recht voraussetzen darf, dass jeder, durch sein eigenes Pflichtgefühl und die Liebe zu seinem Berufe geleitet, mehr leiste, als wozu er durch eine bestimmte Anweisung den Antrieb erhalten kann, so findet man dennoch angemessen, ausdrücklich an einzelnes zu erinnern.

1. Die Lehrer werden ihre Unterrichtsstunden, sowohl was Anfang und Ende der einzelnen Stunde als was die Zahl derselben betrifft, pünktlich halten und, falls sie durch Krankheit oder andere unvermeidliche Umstände verhindert sind, solches zeitig dem Director anzeigen, damit dieser die nöthigen Anordnungen für anderweitige Beschäftigung der Schüler treffen kann (vergl. No. 9). Ebenso werden sie es als ihre Pflicht erachten, bei den Conferenzen (§ 57) regelmäfsig zu erscheinen und sich angelegen sein lassen, den Zweck derselben nach Kräften zu fördern.

2. Sie werden in energischer Arbeit die Unterrichtszeit ausnützen, weder einen langsamern Gang, als nothwendig ist, einschlagen, noch die Stunden mit fremdartigen Dingen ausfüllen.

3. Sie werden sich sorgfältig auf den Unterricht, sowohl was dessen wissenschaftlichen Inhalt als was die Methode betrifft, vorbereiten, die ihnen obliegenden Correcturen pünktlich besorgen und aufserdem bestrebt sein, durch Privatstudien ihre wissenschaftliche Bildung zu ergänzen, zu befestigen, zu erweitern.

4. Sie werden sich enthalten, ihre Sorgfalt und Aufmerksamkeit vorzugsweise einzelnen talentvollen Schülern zuzuwenden, und sich bemühen, die grofse Mehrheit ihrer Schüler gleichmäfsig fortzubilden.

5. Sie werden dabei, namentlich den weniger begabten Schülern gegenüber, mit liebevoller Ausdauer verfahren, vor allem durch Belebung des Unterrichts und Erwärmung des Interesses für denselben zu wirken suchen und nur da strafend vorgehen, wo mangelnder oder böser Wille vorhanden ist.

6. Sie werden die Disciplin pünktlich und gerecht, ohne Ansehen der Person, handhaben, über das Betragen und die Sittlichkeit aller Schüler mit

väterlicher Fürsorge wachen und bei ihren Bemühungen sowohl um Aufrechterhaltung der Zucht wie um die Erreichung des Lehrzieles ihren Zweck mehr durch Weckung und richtige Pflege des Ehrgefühls zu erreichen streben, als durch Schelten, Drohen und Strafen, unter allen Umständen aber sich beleidigender Schimpfworte, ätzenden Spottes und namentlich körperlicher Züchtigungen enthalten.

7. Sie werden in ihren Aeufserungen alles sorgfältig vermeiden, was in sittlicher und religiöser Hinsicht Anstofs erregen könnte; sie werden durch ernste und würdige Behandlung des Lehrstoffs verhüten, dass irgendwie die jugendliche Phantasie mit unreinen Bildern befleckt oder der unreife Verstand des Schülers zu frivoler Kritik gereizt werde, sie werden endlich namentlich auch darüber wachen, dass kein confessioneller Parteigeist in den Schülern geweckt oder genährt werde.

8. Jeder wird sich um Achtung, Zutrauen und Liebe seiner Schüler bemühen, als Hauptmittel, wodurch eine des Menschen würdige, freiwillige Folgsamkeit bewirkt werden kann. Keiner wird sich also von irgend einer Seite blofsstellen, sondern jeder bestrebt sein, Nachsicht ohne Schwäche, Ernst ohne auffahrende Leidenschaft zu zeigen, Witz und Humor nur anzuwenden, wo sie am Platze sind, und sich jedenfalls von aller Scurrilität fern zu halten; kurz sie werden ihr Benehmen so einrichten, dass dieses dem Schüler als Vorbild dienen kann.

9. Jeder wird sich der zu Recht stehenden Schulordnung, den Beschlüssen der Conferenz, den Anordnungen der Direction willig unterwerfen, bei Krankheitsfällen oder sonstigen unvermeidlichen Abhaltungen eines Lehrers Aushilfe leisten, an der Beaufsichtigung der Schüler auch aufserhalb der Schule, wo dieselben im Auftrage der Schule versammelt erscheinen, sich betheiligen und überhaupt nach Kräften zum Gedeihen der Anstalt, der er angehört, mitwirken.

10. Sollte sich ein Lehrer durch den Director oder durch die Majorität der Lehrerconferenz in seinen Rechten gekränkt glauben, so ist der Gegenstand in einfacher, ruhiger Darstellung der Oberschulbehörde vorzulegen und deren Entscheidung zu erwarten.

§ 53. Was die einem Lehrer zu überweisende Zahl von Unterrichtsstunden betrifft, so gilt als Regel, dass an den Anstalten, welche die frequentesten Classen haben, jene für den Director in der Regel 12—14, für den Professor 18—20, für den Elementarlehrer 24—26, an kleineren Anstalten für den Director 18—20, für den Professor 22—24, für den Elementarlehrer 28—30 betrage. Doch sollen hierbei zeitraubende Correcturen in Anschlag gebracht und die gröfsere Belastung eines Lehrers in dieser Beziehung durch entsprechende Erleichterung in seinem Stundendeputat compensirt werden. Auch die Führung des Amtes als Bibliothekar, wo dieses mit gröfserem Zeitaufwand verbunden ist und nicht besonders honorirt wird, kann bei der Austheilung der Unterrichtspensa durch einen mäfsigen Abzug in Berechnung kommen. Endlich können, wo es die Verhältnisse erlauben, auch dem höheren Alter Zugeständnisse bezüglich des Stundendeputats gemacht werden. Dagegen ist auch unter besonderen Verhältnissen jeder Lehrer verpflichtet, vorübergehend eine gröfsere Stundenzahl als die oben bezeichnete zu übernehmen.

§ 54. Als selbstverständlich setzt man voraus, dass ein Lehrer seinen etwaigen Privatunterricht nicht in der Weise ausdehnen werde, dass seine Dienstpflicht für die öffentliche Schule dadurch Nachtheil erleidet. Die Vorbereitung von Schülern für seine eigenen Lehrstunden gegen Honorar darf der Lehrer nur mit Genehmigung des Directors übernehmen. Die Führung ständiger Nebengeschäfte bedarf der Genehmigung der Oberschulbehörde.

§ 55. Den Hauptlehrern oder Classenordinarien (§ 25 der landesherrlichen Verordnung vom 1. October 1869) liegt die allgemeine disciplinarische Verwaltung ihrer Classe ob. Dieselben haben namentlich die Führung der Classentagebücher, in welchen die Absenzen, Strafen, die durchgenommenen Pensa, wie Bemerkungen über den Fleifs und Betragen der Schüler, soweit hiefür eine besondere Veranlassung vorhanden ist, von den betreffenden Lehrern für jede Stunde einzuzeichnen sind, zu überwachen, die

vorschriftsmäfsigen Listen (vergleiche §56 Absatz 1) und sonstigen ihre Classe betreffenden Vorlage für die Direction, Lehrerconferenz (§§ 56 und 57) und öffentliche Prüfung (§ 32), sowie die Zeugnisse (§ 43) auszufertigen, die Classenconferenzen (§ 57, 1), zu welchen der Director jeweils einzuladen ist, abzuhalten und den Vortrag über ihre Classe bei der Gesammtconferenz zu übernehmen. Eine besondere Aufmerksamkeit hat der Ordinarius zur Unterstützung des Director denjenigen Schülern seiner Classe zu widmen, welche nicht bei ihren Angehörigen wohnen. Er hat sich darüber zu verlässigen, dass dieselben in anständigen Häusern untergebracht sind, und nöthigenfalls geeignete Mafsregeln zur Abhilfe bei dem Director zu veranlassen. Der Ordinarius hat ferner, im Benehmen mit den übrigen Lehrern der Classe, auf eine richtige Vertheilung der häuslichen Arbeiten der Schüler Bedacht zu nehmen (§ 3) und sämmtliche Hefte derselben von Zeit zu Zeit einer Durchsicht zu unterwerfen. Der Ordinarius ist verpflichtet, die Lehrstunden der in seiner Classe auf Probe unterrichtenden Lehramtspracticanten öfters zu besuchen und dieselben durch seinen Rath zu unterstützen. Beschwerden eines Schülers über einen Lehrer anzunehmen, ist der Ordinarius niemals berechtigt; ebensowenig darf er die Anordnungen anderer Lehrer selbständig abändern. In beiden Fällen ist die Direction die zuständige Behörde.

§ 56. Dem Director liegt die unmittelbare Leitung der Anstalt ob. Er hat über die Beobachtung und den Vollzug aller die Schule berührenden Gesetze und sonstigen höheren Verfügungen zu wachen und als nächster Vorgesetzter dafür zu sorgen, dass die Lehrer die ihnen auferlegten Pflichten erfüllen und in jeder Hinsicht die Würde ihres Amtes wahren. Er führt eine Hauptliste über sämmtliche Schüler, worauf Geburtszeit, Geburtsort, Confession derselben und der Stand und Wohnort der Eltern eingezeichnet sind, und nimmt die von dem Classenlehrer zu führenden Listen, worin die Noten für Betragen, Fleifs und Leistungen der Schüler eingetragen sind, am Ende des Schuljahrs gleichfalls zu seinen Acten. Er besucht häufig die einzelnen Classen, um von den Fortschritten der Schüler und dem Verfahren der Lehrer eine sichere Anschauung zu gewinnen, und knüpft daran die nöthigen Besprechungen und Weisungen. Er beobachtet den sittlichen Zustand der Anstalt und sorgt für eine kräftige Disciplin. Ein besonderes Augenmerk wird er auch auf die Beobachtung des richtigen Mafses bezüglich der Ausdehnung und Vertheilung der häuslichen Arbeiten der Schüler richten (vergleiche §§ 3 und 57 Ziffer 1). Er bestimmt die Vertheilung der Lehrpensa nach Rücksprache mit den betreffenden Lehrern und legt die getroffene Stundenvertheilung der Oberschulbehörde zeitig zur Genehmigung vor (§ 21). Hierbei wird ihm in erster Linie das Interesse des Unterrichts mafsgebend sein und können die persönlichen Wünsche der einzelnen nur insoweit Berücksichtigung finden, als sie mit diesem nicht in Widerspruch stehen (vergleiche landesherrliche Verordnung vom 1. October 1869 § 24). Er wacht darüber, dass nicht durch Uebernahme einer zu grofsen Menge von Privatstunden Seitens eines Lehrers der öffentliche Dienst geschädigt werde. Er ist ermächtigt, den Lehrern Urlaub bis zu drei Tagen zu ertheilen. Urlaubsgesuche auf längere Zeit müssen der Oberschulbehörde vorgelegt werden; nur in dringenden Fällen kann der Director auch einen längeren Urlaub ertheilen, muss aber sofort darüber an jene berichten. Seine eigene Beurlaubung erfolgt durch die Oberschulbehörde.

Während der Abwesenheit eines Lehrers sowie bei eigener Verhinderung sorgt der Director für geeignete Versehung der vacanten Lehrstunden (vergl. §§ 52, 9 und 53). Bei längerer Dauer der Vacatur, namentlich bei Krankheits- und Todesfällen, ordnet er die Interimsversehung provisorisch an und holt die Bestätigung der Oberschulbehörde ein, beziehungsweise er veranlasst anderweitige Anordnungen. Er legt Berichte und Gesuche der Lehrer an die Oberschulbehörde vor, indem er sie mit dem eigenen Gutachten begleitet. Nur solche Berichte, welche Beschwerden oder Klagen gegen den Director selbst enthalten, dürfen unmittelbar eingesandt werden.

Der Director beruft die ordentlichen und aufserordentlichen Gesammtconferenzen und Fachconferenzen (§ 57, 2 und 3), bringt die dahin gehörigen

Gegenstände zur Berathung und erstattet, soweit die gefassten Beschlüsse der Kenntnisnahme oder Bestätigung durch die Oberschulbehörde bedürfen, hierüber Bericht an dieselbe. Den Classenconferenzen (§ 57, 1) wohnt er bei, so oft er es für zweckmäfsig erachtet.

Er eröffnet und schliefst das Schuljahr; jenes in einer Versammlung aller Lehrer und Schüler, wobei auf die für diese Gelegenheit sich eignenden Bestimmungen der Schulordnung beziehungsweise der Schulgesetze (vergleiche § 45) aufmerksam gemacht wird; dieses in dem feierlichen Schlussact (§ 31). Er hält die Osterprüfungen (§ 30) und Versetzungsprüfungen (§ 35) ab, leitet in Abwesenheit eines besonderen Commissarius die öffentliche Prüfung (§ 31), macht sowohl hiefür, wie für die Abiturientenprüfung (§§ 62, 63, 67) die nöthigen Vorlagen und Berichte, eröffnet in dem oben erwähnten Schlussact die Promotionen und Entlassungen zur Universität und sanctionirt durch seine Unterschrift die Jahres- und Entlassungszeugnisse.

Von ihm werden sämmtliche neu eintretenden Lehrer in den Dienst eingewiesen, die auf Probe dienenden Lehramtspracticanten besonders beaufsichtigt und angeleitet und über ihre Thätigkeit Bericht erstattet (vergl. § 55). Ferner hat er die Gesuche um Befreiung vom Schulgeld in der durch besondere Instruction näher bestimmten Form einzureichen. Als Mitglied des Verwaltungsrathes nimmt er Theil an der ökonomischen Administration seiner Anstalt, deren Räumlichkeiten, Utensilien und Lehrapparate seiner besonderen Aufsicht unterstehen. Seinen Befehlen ist endlich der Schuldiener unmittelbar unterstellt. Ueber die Einrichtung der Registratur, über die Abfassung und Einsendung der Jahresberichte (§ 35) und über sonstige Administrationsgeschäfte wird in eigenen Instructionen das nöthige verfügt.

§ 57. Die Lehrerconferenzen (§ 28 der landesherrlichen Verordnung vom 1. October 1869) sind

1. Classenconferenzen. Sie finden regelmäfsig jeden Monat, aufserdem bei besonderen Veranlassungen, auf Einladung und unter Vorsitz des Ordinarius statt (§ 55). Ihre Aufgaben sind: Besprechung über den Zustand der Classe, eventuell Mafsnahmen zur Förderung derselben; Feststellung der Noten über der Schüler Betragen, Fleifs und Leistungen in den einzelnen Fächern, beziehungsweise der Location (§ 41); aufserdem Verabredungen über ein zusammenstimmendes Lehr- und Disciplinarverfahren, über das Mafs der häuslichen Aufgaben (vergl. § 3) u. s. w.

Ueber die Beschlüsse der Classenconferenz werden Protokolle aufgezeichnet, welche am Schlusse des Schuljahrs zu den Acten der Anstalt genommen werden. Insofern diese Beschlüsse nur vorbereitender Art sind und der Beschlussfassung durch die Gesammtconferenz bedürfen, sind sie als Anträge an diese Instanz durch den Ordinarius zu bringen. Durch denselben werden auch andere Beschlüsse der Classenconferenz, deren Kenntnis für die allgemeine Conferenz von Wichtigkeit ist, der letzteren mitgetheilt. Mitglieder der Classenconferenz sind diejenigen Mitglieder der Gesammtconferenz, welche in der betreffenden Classe Unterricht ertheilen. Der Director ist jeweils dazu einzuladen (vergl. § 56 Absatz 3).

2. Fachconferenzen unter den Lehrern desselben Lehrgegenstandes in den verschiedenen Classen und, je nach Gutfinden des Directors, mit Zuziehung auch sonstiger Lehrer sollen wenigstens im Anfang jedes Semesters behufs der zusammenhängenden und stufenmäfsigen Vertheilung des Lehrstoffs, unter Anordnung und Vorsitz des Directors, welcher für die nöthigen Aufzeichnungen der Beschlüsse sorgt und über den Vollzug wacht, stattfinden. Hiebei sollen u. a. auch die schriftlichen Productionen im Deutschen, die Wahl der Declamationen, die Pensa der Lectüre in den altclassischen Autoren und deutschen Dichtern zur Besprechung kommen. Aufserdem aber bildet die ganze Methodik des betreffenden Lehrgegenstandes (u. a. der Modus der betreffenden Correcturen) und die Entwerfung methodischer Lehrpläne eine wesentliche Aufgabe dieser Conferenzen, deren Ergebnisse in dieser Beziehung durch den Director der allgemeinen Conferenz mitzutheilen sind.

3. Die Gesammtconferenz versammelt sich regelmäfsig am Ende der

Schulquartale, aufserdem bei besonderen Veranlassungen; in beiden Fällen auf Anordnung und unter Vorsitz des Directors. In derselben werden die Erlasse der Oberschulbehörde mitgetheilt, so weit dieses nicht schon durch Circular geschehen ist oder jene nicht ausschliefslich für die Direction beziehungsweise zur Eröffnung an einzelne Lehrer bestimmt sind.

Gegenstände der Berathung sind: der Zustand der Anstalt im allgemeinen und besondere Anordnungen didaktischer und disciplinarischer Art (vergl. Ziffer 1 Absatz 2 und Ziffer 2 dieses Paragraphen und Abschnitt VI „Schulzucht"); die Ausführung des Lehrplans, die Censuren und Promotionen (nach den Anträgen der Classenconferenzen), die Abschaffung oder Einführung von Lehrbüchern, die Ergänzung der wissenschaftlichen und technischen Sammlungen der Anstalt und sonstige Angelegenheiten, welche zu den Zwecken derselben in Beziehung stehen. Beschwerden eines Lehrers gegen den Director können nicht Berathungsgegenstand sein.

Die Beschlüsse werden durch Stimmenmehrheit gefasst. Bei Stimmengleichheit giebt die Stimme des Directors den Ausschlag. Solche Beschlüsse, welchen der Director, der für alle Anordnungen und Einrichtungen an der Anstalt verantwortlich ist, nicht zustimmt, bleiben auf sein ausdrückliches Verlangen unvollzogen, bis die Oberschulbehörde darüber entschieden hat.

§ 58. Besondere Instructionen werden, soweit solche nöthig erscheinen, zur Regelung des einzelnen über die Geschäftsführung der Lehrer, Ordinarien, des Directors und der Lehrerconferenzen, durch die Oberschulbehörde erlassen, beziehungsweise mit den geeigneten Modificationen erneuert. (Vergl. § 17 der landesherrlichen Verordnung vom 1. October 1869 und § 45 dieser Verordnung; ferner §§ 32, 33, 43, 50, 56 Absatz 66, 67).

C. *Prüfungsordnung für das Abiturienten-Examen.*

§ 59. Die Abiturientenprüfung, der sich nach Vollendung des Lycealcursus diejenigen Schüler zu unterziehen haben, welche auf die Universität, beziehungsweise auf das Polytechnicum, überzugehen und eine spätere Staatsprüfung in denjenigen Berufsfächern zu machen beabsichtigen, für welche der Besuch einer Hochschule vorgeschrieben ist, soll ermitteln, ob die Abiturienten die Reife erlangt haben, welche eine unerlässliche Vorbedingung für eine fruchtbare Betreibung akademischer Studien bildet. Sie ist theils schriftlich, theils mündlich.

§ 60. Ueber den Umfang der in den einzelnen Fächern zu stellenden Anforderungen wird folgendes bestimmt:

1. Im Deutschen muss der Abiturient im Stande sein, ein in seinem Gesichtskreis liegendes Thema in logischer Ordnung und in correcter Sprache zu bearbeiten. Ebenso muss der mündliche Ausdruck einige Gewandtheit in zusammenhängender und folgerichtiger Rede erkennen lassen. Auf dem Gebiet der deutschen Literaturgeschichte wird Kenntnis der wichtigsten Epochen ihres Entwickelungsganges und eine einigermafsen eingehende Bekanntschaft mit den Hauptwerken unserer classischen Dichtung verlangt.

2. Im Lateinischen wird verlangt, dass der Abiturient aus einem Schulschriftsteller früher nicht gelesene Stellen, die in sprachlicher und sachlicher Hinsicht keine besonderen Schwierigkeiten haben, grammatisch zu durchschauen und in präciser Uebersetzung wiederzugeben im Stande sei. Eine Uebersetzung aus dem Deutschen (ein sogenannter Stil) soll den Nachweis über die Gründlichkeit der sprachlichen Bildung des Abiturienten geben. Bezüglich der hier zu machenden Anforderungen gilt der Mafsstab, welcher den für die oberste Classe eingeführten Uebungsbüchern zu Grunde liegt. Die Uebersetzung soll von gröberen grammatischen Fehlern frei sein und von einer wenigstens so weit reichenden stilistischen Gewandtheit zeugen, dass dabei grobe Germanismen nicht zu Tage treten.

3. Im Griechischen muss der Abiturient im Stande sein, vorher nicht gelesene leichtere Stellen aus Schulschriftstellern zu verstehen, wobei indessen die Kenntnis seltener Wörter nicht zu verlangen ist. Die Gründlichkeit seiner grammatischen Bildung hat er an einer schriftlichen Uebersetzung

ins Griechische nachzuweisen, welche übrigens von Umfang mäfsig sein und bezüglich ihrer Schwierigkeiten nicht über die Anforderungen hinausgehen soll, welche § 7 Ziffer 3 näher bezeichnet sind.

4. Im Französischen wird grammatische Sicherheit, einige stilistische Gewandtheit und die Fertigkeit im Verständnis solcher Stücke verlangt, welche auf der Schule gelesen werden und keine besonderen Schwierigkeiten enthalten.

5. In der Geschichte (bei welcher auch die Geographie zu berücksichtigen ist, § 10 Schluss) muss der Abiturient eine Uebersicht über das ganze Gebiet der Weltgeschichte und eine genauere Kenntnis der griechischen, römischen und deutschen Geschichte nachweisen.

6. In der Mathematik wird verlangt: gediegene Kenntnis der Elementarmathematik in schulmäfsigem Umfang, und Fertigkeit, eine Aufgabe von mäfsiger Schwierigkeit aus dem genannten Bereiche zu lösen.

7. In der Physik wird verlangt: Bekanntschaft mit den Naturgesetzen, deren mathematischer Begründung, soweit sie Gegenstand des Lycealunterrichts ist, und den wichtigsten experimentalen Nachweisungen derselben.

8. In der philosophischen Propädeutik hat der Abiturient nachzuweisen, dass er sowohl mit den Gesetzen der formalen Logik als ihrer Anwendung vertraut ist.

§ 61. Die Prüfung wird an der betreffenden Schule kurz vor oder mit dem Schlusse des Schuljahres und vor einer Prüfungscommission abgelegt, welche aus einem von dem Oberschulrath aus seiner Mitte bestellten Commissarius (der in der Regel für alle Anstalten der gleiche ist) als Vorsitzenden, dem Director des Lyceums und den übrigen wissenschaftlichen Lehrern der obersten Classe besteht. Auch sämmtliche Lehrer der übrigen Classen haben der mündlichen Prüfung anzuwohnen. Für die schriftliche, der mündlichen vorangehende Prüfung bedarf es der Anwesenheit des Commissarius der Oberschulbehörde nicht. Das mündliche Examen kann auch theilweise mit der öffentlichen Prüfung verbunden werden.

§ 62. Mindestens sechs Wochen vor dem Schlusse des Schuljahres haben die Directionen das Verzeichnis derjenigen Schüler, welche sich der Abiturientenprüfung zu unterziehen beabsichtigen und dazu berechtigt sind, dem Grofsherzoglichen Oberschulrath vorzulegen. Hiebei liegt es der Lehrerprüfung ob zu prüfen, ob die Abiturienten die nöthige Charakterreife für die Entlassung zur Universität haben, und sind hierüber die zweckdienlichen Bemerkungen bei Einsendung der Abiturientenliste beizufügen. Einer besonderen Erlaubnis für Zulassung zur Prüfung bedürfen diejenigen Abiturienten, welche das achtzehnte Jahr noch nicht zurückgelegt haben. Ueber diese ist jeweils eine besondere Entschliefsung des Oberschulraths zu erwirken. Befreiung vom mündlichen Examen (ganz oder theilweise) kann auf Grund besonderer Verhältnisse, wie Krankheit des Abiturienten, bei genügenden schriftlichen Leistungen und bei sonstiger guter Prädicirung eines Schülers, nach Antrag der Lehrerconferenz durch den Oberschulrath gewährt werden.

§ 63. Die schriftlichen Prüfungsaufgaben werden von dem Oberschulrath gestellt und den betreffenden Directionen unmittelbar vor Beginn des schriftlichen Examens mitgetheilt. Sie sind für alle Anstalten die gleichen und werden an denselben Tagen und nach der gleichen von dem Oberschulrath zu bestimmenden Tagesordnung gefertigt. Zu der schriftlichen Prüfung gehört: 1. ein deutscher Aufsatz; 2. ein lateinischer Stil; 3. ein griechisches Exercitium; 4. eine Uebersetzung aus einem lateinischen Autor; 5. eine solche aus einem griechischen Autor; 6. ein französischer Stil; 7. die Lösung von je zwei mathematischen Aufgaben aus der allgemeinen Arithmetik und Algebra und aus der Geometrie, beziehungsweise Trigonometrie. Hilfsmittel sind bei der Ausarbeitung der schriftlichen Aufgaben, aufser logarithmischen und trigonometrischen Tafeln (insofern diese keinen Auszug aus der Trigonometrie enthalten), keine gestattet. Die Benützung unerlaubter Hilfsmittel sowie jeder sonstige Betrug beim Arbeiten wird mit sofortiger Zurückweisung von der Prüfung bestraft; und nur ganz ausnahmsweise kann in milderen Fällen dafür

das Verfahren eintreten, dass dem betreffenden Abiturienten neue Aufgaben zu separater Bearbeitung vorgelegt werden. Die für die Ausarbeitung der schriftlichen Aufgaben zuzugestehende Zeit bestimmt zugleich mit Stellung derselben die Oberschulbehörde. Wer in der vorgeschriebenen Zeit mit seiner Arbeit nicht fertig ist, hat sie unvollendet abzugeben. Die Anfertigung der Arbeiten geschieht in einem Classenzimmer unter der ununterbrochenen, nach einer von dem Director angeordneten Reihenfolge wechselnden Aufsicht eines zur Prüfungscommission gehörigen Lehrers, dessen Name auf dem Umschlag der betreffenden Arbeiten anzugeben ist. Derselbe hat streng darauf zu sehen, dass weder eine Communication der Schüler beim Arbeiten, noch irgend welcher andere Unterschleif stattfindet, und von etwaigen derartigen Vorkommnissen sofort nach Beendigung der betreffenden Arbeit Anzeige bei dem Director zu erstatten. Auch unbeaufsichtigte Pausen bei einer und derselben Arbeit sind unzulässig. Der Director erhält die Arbeiten sofort nach deren Fertigung und stellt sie den betreffenden Fachlehrern zur Durchsicht und Beurtheilung zu, welche das Verhältnis der einzelnen Arbeit zu den vorschriftsmäfsigen Forderungen durch Ziffern von 1—5 zu bezeichnen haben, wobei 1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = hinlänglich, 4 den ersten Grad des Ungenügenden bedeutet, 5 den zweiten. Von Zwischenstufen ist nur die mittlere ($1\frac{1}{2}$, $2\frac{1}{2}$ u. s. w.) anzuwenden. Nach Beendigung der Correctur und Censur circuliren die Arbeiten zunächst unter den Lehrern, welche Mitglieder der Prüfungscommission sind. Alsdann schickt die Direction dieselben mit begleitendem Berichte, worin etwaige besondere Vorkommnisse bei der schriftlichen Prüfung und Meinungsverschiedenheiten bezüglich der Taxirung einzelner Arbeiten zu erwähnen sind, unter Beifügung einer tabellarischen Zusammenstellung über die Censuren, an den Oberschulrath, woselbst sie dem betreffenden Prüfungscommissär zu weiterer Behandlung zugestellt werden.

§ 64. Aufser den angegebenen obligatorischen Prüfungsarbeiten können von dem Abiturienten auch einzelne gröfsere selbständige Arbeiten als Documente seiner wissenschaftlichen Befähigung vorgelegt werden. Diese sind gleichfalls von der Prüfungscommission zu begutachten und von der Direction der betreffenden Anstalt mit den übrigen schriftlichen Arbeiten der Oberschulbehörde vorzulegen.

§ 65. Gegenstände der mündlichen Prüfung sind: Stellen aus einem oder mehreren lateinischen und griechischen Schulautoren; Uebersetzung aus dem Französischen; Mathematik und Physik; Geschichte und deutsche Literaturgeschichte; philosophische Propädeutik. Auf Gutbefinden der Prüfungscommission kann auch ein oder der andere Gegenstand wegbleiben. Bei dieser mündlichen Prüfung sind besonders diejenigen Abiturienten ins Auge zu fassen, deren Reife, sei es nach ihren Jahresleistungen oder nach ihren schriftlichen Prüfungsarbeiten, zweifelhaft erscheint, oder bei welchen sich ein auffallender Widerspruch zwischen beiden zeigen sollte. Ueber den Verlauf des mündlichen Prüfungsactes wird ein Protokoll aufgenommen, welches der Prüfungscommissarius zugleich mit seinem Bericht dem Oberschulrath vorlegt.

§ 66. Nach Beendigung der Prüfung vereinigt sich die Commission zur Schlussberathung. Es wird darin zunächst das Urtheil über die mündlichen Leistungen der Candidaten in ähnlicher Weise wie bei den schriftlichen Arbeiten (§ 63) festgestellt. Bei solchen, welche von der mündlichen Prüfung befreit waren, tritt das Urtheil der betreffenden Fachlehrer, wie es sich nach den Jahresleistungen ergeben hat, an die Stelle der Prüfungsnoten. Ebenso ist dieses Urtheil als ergänzender Factor für Bestimmung der Note bei den übrigen, namentlich denjenigen Candidaten beizuziehen, deren Reife sowohl nach ihren schriftlichen Prüfungs-Leistungen wie nach ihren Jahresleistungen unzweifelhaft ist, und welchen bei der mündlichen Prüfung nur kürzere Zeit gewidmet wurde (vergl. § 65). Aus diesen Einzelnoten der schriftlichen und mündlichen Prüfung wird sodann die Gesammtnote für jeden Abiturienten bestimmt. Dieser Gesammtnoten giebt es drei: 1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = hinlänglich. Bei der Bestimmung der Gesammtnote sind die einzelnen Fächer nach ihrer relativen Wichtigkeit in einer von dem Oberschul-

rath näher zu bestimmenden Weise zu berechnen und aufserdem auch die § 64 erwähnten freiwilligen Arbeiten in Betracht zu ziehen. Selbst für den Fall, dass die Durchschnittsnote das Mafs des Genügenden erreichen sollte, sollen doch ganz ungenügende Kenntnisse im Deutschen, Lateinischen, Griechischen oder in der Mathematik von der Entlassung ausschliefsen und die schlechteste Note in anderen Fächern mit der Auflage verbunden werden, dass der Entlassene bei der Staatsprüfung sich über den Besuch von akademischen Vorlesungen in den betreffenden Fächern (aufser den ihm ohnehin vorgeschriebenen Collegien) ausweisen muss. Im übrigen findet durch die Berechnung aller Prüfungsfächer eine Compensation guter Leistungen in dem einen gegen minder gute in dem andern von selbst statt. Die Prüfungscommission entscheidet durch Mehrheitsbeschluss über das Ergebnis des Examens und die zu ertheilenden Noten beziehungsweise Zeugnisse (§ 67). Doch steht dem Commissarius des Oberschulraths das Recht zu, den Beschluss zu suspendiren und die Entscheidung der Oberschulbehörde einzuholen. Ueber die Schlussberathung der Prüfungscommission wird ein von allen Mitgliedern derselben unterzeichnetes Protokoll durch ihren Vorsitzenden der Oberschulbehörde zugestellt.

§ 67. Die Zeugnisse, über deren Formular eine Verfügung des Oberschulraths das Nähere festsetzen wird, sind von den betreffenden Directionen auszustellen und werden von dem Vorsitzenden der Prüfungscommission mitunterschrieben. Sie sind indessen den Abiturienten jedenfalls erst nach dem Schlusse des Schuljahres einzuhändigen und können denselben wegen etwaiger nach Beendigung der Prüfung eingetretener Vergehungen auf Beschluss des Oberschulraths vorenthalten werden. Da die Abiturientenzeugnisse zugleich an die Stelle der für die übrigen Classen, beziehungsweise Schüler, üblichen Jahreszeugnisse treten, so ist darin eine Note über Fleifs und Betragen, sowie über Leistungen des Abiturienten auch in denjenigen Lehrgegenständen der obersten Classe aufzunehmen, welche bei der Prüfung selbst nicht vertreten sind. Den nicht entlassenen Abiturienten ist es gestattet, die Prüfung einmal zu wiederholen; und zwar kann eine solche zweite Prüfung auf Antrag der betreffenden Lehrerconferenz schon nach Umfluss eines Semesters durch den Oberschulrath angeordnet werden. Die Namen der zur Hochschule entlassenen Schüler sind jeweils in den nächstfolgenden Jahresberichten der Anstalten zu veröffentlichen (§ 32 Ziffer 3).

§ 68. Junge Leute, welche, ohne ein Lyceum absolvirt zu haben, sich ein Zeugnis der Reife erwerben wollen, haben eine besondere Prüfung zu bestehen, welche jeweils im Anfang des Herbstes am Sitze des Oberschulraths durch eine von demselben zu diesem Zwecke ernannte Commission abgehalten wird. Die Prüfung richtet sich zwar nach der allgemeinen Prüfungsordnung, ist aber ausgedehnter und eingehender als bei denjenigen Examinanden, welche ihre Bildung an einem Lyceum gewonnen haben. Solchen Maturitätsaspiranten, welche aus oberen Classen der Gelehrtenschule abgegangen sind, soll die Zulassung verweigert werden, wenn die Zwischenzeit zwischen ihrem Austritt und dem Termin des Examens als nicht genügend für eine hinreichende Vorbereitung und aufser Verhältnis mit der sonst geforderten Schulzeit erscheint. Auch ist in der Regel niemand zuzulassen, der nicht das achtzehnte Lebensjahr zurückgelegt hat. Auch diesen Aspiranten ist es gestattet, wenn sie nicht bestehen, sich der Prüfung ein zweites Mal zu unterziehen. Doch kann solches nur bei der oben erwähnten allgemein angeordneten Maturitätsprüfung geschehen. Die von solchen fremden Examinanden zu zahlenden Prüfungsgebühren betragen 12 Gulden.

Karlsruhe den 2. October 1869.

Grofsherzogliches Ministerium des Innern.

JOLLY.

Vdt. Blattner.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, AUSZÜGE AUS ZEITSCHRIFTEN.

Siebenundzwanzigste Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Kiel vom 26.—30. September 1869.

Schon am Sonntag den 26. Vormittag sah man eine grofse Menge Fremder sich durch die Strafsen von Kiel bewegen, die von den verschiedensten Seiten her während der Nacht eingetroffen waren. Das Bureau war schon früh vor 9 Uhr geöffnet, um den sich meldenden die für sie bestimmten Wohnungen anzugeben. Am Abend fand die Begrüfsung in der Harmonie statt. Am andern Morgen, den 27. September, wurde die Versammlung im Saale der Harmonie um 9 Uhr eröffnet. An Festgaben wurden in reicher Zahl, so dass jedes der Mitglieder befriedigt werden konnte, gespendet, 1) eine Schrift des Prof. Dr. P. W. Forchhammer: Ein Beitrag zum Wörterbuch der griechischen Mythensprache; 2) ein Festgrufs der Kieler Gelehrtenschule an die 27. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner, fünf philologische Abhandlungen enthaltend; 3) Otto Ribbeck, Beiträge zur Lehre von den lateinischen Partikeln; 4) ein plattdeutsches Gedicht vom Prof. Klaus Groth: „Willkam in Kiel.“ Um 9½ Uhr begann der Vorsitzende Prof. Dr. Forchhammer die Eröffnungsrede, in welcher er davon ausging, dass schon früher im Jahre 1834 eine Philologenversammlung in Kiel getagt habe, nämlich die des norddeutschen Vereins deutscher Philologen und Schulmänner, welcher sich später mit dem in Göttingen gestifteten deutschen Vereine vereinigte. Hierauf wies er darauf hin, wie die Philologie jetzt so recht mitten in der Gegenwart stehe, und wie sie alle Fragen, welche auf dem Gebiete der Gegenwart hervorträten, durch Analogien auf dem Gebiete des Alterthums beleuchte, indem er wie vieles frühere so auch das jüngst erschienene Werk von Büchsenschütz: „die Arbeit und der Besitz“, anführte. Hierauf begrüfste Hr. Bürgermeister Mölling die Versammlung im Namen der Stadt Kiel auf die freundlichste Weise. Nach einer längeren Pause, welche zugleich zur Bildung der Sectionen und zur Erholung bestimmt war, begannen die Vorträge um 11½ Uhr. Hr. Prof. Oncken aus Heidelberg führte den Reigen. In lebhafter fast begeisterter Rede gab er eine „Charakteristik der Politik des Aristoteles.“ Zuerst setzte er auseinander, dass der Unterschied des philosophirenden Naturforschers Aristoteles von dem philosophirenden Dichter Plato sich am schärfsten gerade in diesem Buche zeige; denn dieser verwerfe den Sondergeist ganz und gar, jener aber rette das Naturrecht des Individuums, des Eigenthums und der Ehe, indem er nachweise, dass eben der Sondergeist ein Erzeugnis der echtesten Natur des menschlichen Geistes sei. Aristoteles bekämpfe mit musterhafter Kritik Platos Staat, aber fast noch schneidiger die Grundsätze des eben zu seiner Zeit so schmählich zu Grunde gegangenen Lykurgischen Staates. Der Mensch sei zum Bürger geboren, ein φύσει πολιτικὸν ζῶον, lehre Aristoteles, der Staat die gröfste, höchste Leistung des Menschengeistes in seiner naturgemäfsen Entwickelung. Seltsamer Weise führe er die Sclaverei auf ein Naturgesetz zurück, da er sich nicht von dem herrschenden Vorurtheil über die Sclaverei los zu machen vermochte; aber er habe zuerst erkannt und ausgesprochen, dass die Tugend des Bürgers und des Menschen sich decke. Natürlich wären die Bürger seines schlechthin besten Staates Hellenen, der Gegensatz zwischen Hellenen und Barbaren sei nicht beseitigt gewesen. Aristoteles theile zuerst den Staat nach einem Princip ein, das auf dem Wesen des Staates beruhe, er unterscheide Rechts- und Willkürstaat. Von der gröfsten Bedeutung sei es, dass er Achtung vor den Instincten eines grofsen Volkes, vor der öffentlichen Stimme lehre. Der beste Staat sei nach ihm der des bürgerlichen Mittelstandes. In den beiden letzten Büchern charakterisire Aristoteles die einzelnen wirklich bestehenden Staaten, wobei er es empfehle, etwas dauerhaftes zu schaffen; Staatsumwälzungen gingen nicht aus unbedeutenden Ursachen hervor, wenn auch die letzte Veranlassung etwas unbedeutendes sein könne. Der Redner erwähnte zum Schluss, dass sowohl im Alterthum als im Mittelalter gerade der Politik des grofsen Stagiriten niemand gedenke; seit

der ersten Ausgabe 1492 (1495?) fange man nur an sich mit diesem merkwürdigen Buche zu beschäftigen. Für uns sei es aber eine unerschöpfte Quelle geschichtlicher Kenntnis und politischer Einsicht. Unsere Jugend habe früher den freien Staat nur aus den Alten gekannt; seit den Freiheitskriegen sei das Zeitalter der papiernen Freiheit geschwunden und damit auch das Verständnis für den antiken Staat gewachsen.

Prof. Susemihl aus Greifswald bemerkte, nachdem er dem Redner seinen Dank ausgesprochen, die ganze Aristotelische Staatslehre sei unwahr, denn sie wurzele auf dem Mistbeete der Sclaverei; Plato sei kein luftiger Idealist, sein Idealismus sei entsprossen der treusten Beobachtung des Lebens; der Lykurgische Staat sei nicht seine Liebe. Die Aristotelische Kritik des Platonischen Staates könne er durchaus nicht für musterhaft halten. Oncken äufserte, dass er dies nur in Bezug auf die Gesinnung behauptet habe. Der Präsident Forchhammer sprach sodann gegen das über die zwei letzten Bücher gesagte; Oncken erklärte, dass er hierauf augenblicklich nicht genügend antworten könne.

Hiernach trat Herr Prof. Dr. Kiefsling aus Hamburg auf und sprach „über die Aufnahme der Horazischen Oden im ersten Jahrhundert.“ Er ging davon aus, dass man mit Unrecht behaupte, zwischen Horaz und den Dichtern seiner Zeit habe eine Art Solidarität bestanden; nur in der Negation gegen die älteren Dichter wäre man einig gewesen. Dem Gefühl der gebildeten Gesellschaft seiner Zeit habe am meisten die alexandrinische Dichtung, die Elegie, entsprochen, die keineswegs eine Treibhauspflanze gewesen, sondern der Ausdruck der damaligen Zeit. Properz und die anderen Dichter seiner Zeit hätten dies wohl gefühlt, Horaz aber habe einen Misgriff gethan, wenn er durch seine Satiren auf Archilochus geführt, zuerst dessen Lyrik, und dann die äolischen Dichter Alcaeus und Sappho nachgeahmt habe. Diese äolischen Lyriker habe Horaz gleichsam neu entdeckt und diesen Schatz zu heben gesucht. Mit Unrecht habe er dies als sein unsterbliches Verdienst gepriesen. Diese äolische Lyrik habe der Stimmung der Römer zur Zeit des Horaz nicht zugesagt und die durchschlagende Wirkung auf das Publicum sei deshalb ausgeblieben. Dies habe Horaz verstimmt und eine Spur dieser Verstimmung fand der Vortragende in den Worten der später gedichteten Ode IV 3 *Quod spiro et placeo, si placeo, tuum est*, sowie darin, dass Horaz den Mimnermus über den Kallimachus setze, und in seinem Misverhältnis zu Properz. Auf die beiden nächsten Generationen hätten die Oden keine Wirkung gehabt; der erste Nachfolger sei Caesius Bassus unter Nero. Vor Petronius finde man keine Bekanntschaft mit den Oden; erst dann seien sie zur Anerkennung gelangt, 100 Jahre nach ihrer Abfassung. Schliefslich bemerkt der Redner, dass schon deshalb die Horazische Hyperkritik, die eine sehr grofse Zahl von Interpolationen schon in der ersten Hälfte des ersten Jahrhunderts entstanden sein lässt, vollständig sich im Irrthume befinde. — Prof. Schmidt erhob Zweifel dagegen, dass die alexandrinische Poesie den Verhältnissen der damaligen Zeit ihren Ursprung verdanke und hielt sie vielmehr für das Product einer Zunft. Classen aus Hamburg fragte, ob auch die Horazischen Satiren und Episteln nicht durchgedrungen seien; was Kiefsling verneinte. Schliefslich gestand Eckstein aus Leipzig dem Schweigen der Schriftsteller keine Beweiskraft zu, behauptete, dass die von Kiefsling angeführte Stelle des Quintilian nicht das beweise, was jener daraus folgere, sondern vielmehr das Gegentheil, nämlich dass Horaz schon damals in den Schulen gelesen worden sei; ebenso beweise auch jenes: *si placeo* u. s. w. keineswegs das, was der Redner darin finde; aufserdem gebe es eine Menge Stellen bei anderen und besonders bei Tacitus, die bewiesen, dass Horaz eifrig gelesen worden sei. Zuletzt sprach er die Befürchtung aus, dass die in der neuesten Zeit von Lehrs auf die Spitze getriebene Hyperkritik den Horaz wohl gar noch aus den Schulen verbannen werde. Kiefsling entgegnete, dass er nur von dem ersten Jahrhundert gesprochen.

Hierauf sprach Prof. Overbeck aus Leipzig über „die Tyrannenmörder“, die beiden Marmorstatuen in Florenz, in denen Prof. Friedrichs den Harmodius und Aristogiton erkannt habe. Er wies nach, dass diese beiden Statuen im wesentlichen eine Nachbildung der von Antenor verfertigten, von den Persern

nach Susa geschleppten Gruppe seien, an deren Stelle dann die aus der Werkstatt des Kritias und Nesiotes, der Vorgänger des Phidias hervorgegangene im Jahr 476 aufgestellt worden. Sodann schilderte er den Kunstwerth sowohl der ursprünglichen Statuen des Harmodius und Aristogiton, als auch des an ihrer Stelle neu errichteten Kunstwerks, wie es die an die Anwesenden vertheilte Zeichnung nach einer alterthümlichen Münze darstellt. Zum Schluss machte er auf den durch den Vergleich der älteren und neueren Gruppe sich herausstellenden Fortschritt der Kunst aufmerksam. Um halb zwei Uhr schloss nach Beendigung dieses Vortrages die erste Versammlung.

Um vier Uhr begann das Diner, an dem sich über 500 Personen betheiligten. Forchhammer als Präsident brachte zuerst das Hoch auf den König aus; unter den nachfolgenden Trinksprüchen nennen wir die des Regierungs-Präsidenten Elwanger auf die Philologie und die Philologen, des Geheimen Rathes Olshausen auf die Stadt Kiel, des Oberbürgermeisters Mölling auf die Universität und des Gymnasial-Directors Niemeyer aus Kiel auf die Philologenfrauen als Meisterinnen der Philologen.

Am zweiten Sitzungstage betrat zuerst, nach einigen geschäftlichen Mittheilungen des Präsidenten, den Rednerstuhl Prof. Dr. Max Müller aus Oxford. Seinen Vortrag: „über den buddhistischen Nihilismus,“, begann er mit der Bemerkung, dass der Nihilismus noch immer, selbst bei den Christen die Religion der Mehrzahl der Menschen sei; der Buddhismus habe die allerweiteste Verbreitung. Nur durch die vergleichende Religionswissenschaft könne man tiefere Einsicht auch in die Religion der Griechen und Römer, diesen so wichtigen Theil der philologischen Wissenschaft, erlangen, und insofern hoffe er, dass sein Gegenstand auch das Interesse der Philologen erregen werde. Im Lobe des Buddhismus, der wie alle Religionen dem Morgenlande entstamme, stimmten alle überein, ganz besonders wegen seines moralischen Einflusses auf den Menschen; trotzdem aber erklärten alle einstimmig, dass derselbe Atheismus und Nihilismus lehre, was auch hinsichtlich des heutigen Buddhismus unzweifelhaft sei. Nach der Götterlehre Buddhas seien die alten Vedagötter, wenn auch Millionen von Jahren lebend, mit ihren sechs Paradiesen, die über diesen stehenden von rein geistigen Wesen bewohnten sechs Brahmahnenwelten und über diesen die vier Welten der Formlosen alle, wenn auch erst nach unermesslichem Zeitraume, Kalpa, dem Untergange geweiht, den nur Buddha überdaure. Buddha kenne keinen Weltschöpfer und habe sogar einen Mythus ersonnen, um zu erklären, wie der Gedanke eines ewigen Weltschöpfers in der Welt entstanden. Davon, dass diese Lehre nicht von Buddha selbst sei, finde sich nicht die geringste Spur. Ganz anders stehe es mit der Lehre vom Nihilismus, die nur im dritten Buche des Buddhistischen Kanons vorkomme, nicht in den beiden ersten. In diesen sei das Nirwâna der Zustand der Unsterblichkeit, die Besiegung aller Begierden, das Versinken der Seele in sich; in dem dritten Buche aber werde die Seele entschieden als vergänglich dargestellt, für das höchste Gut das absolute Nichts, das Nirwâna erklärt. Die philosophirenden Buddhisten hätten das Nirwâna erst zum Nichts gemacht; und der Nihilismus sei so nur ein philosophischer Mythos. Mit den Worten: „Was dieser Religion ihre mächtige Wirkung verschaffte, das war das Schöne, Zartgefühlte, Menschliche, Wahre, das wie reines Gold in allen Religionen und noch im Sande des Buddhistischen Kanons zu finden ist“ schloss der Redner seinen Vortrag.

Nach Müller eröffnete Dr. Graser seinen Vortrag: „über die Marine des Alterthums im Vergleich mit dem heutigen Seewesen“ damit, dass er mit Beziehung auf sein früheres in den weitesten Kreisen bekannt gewordenes Werk mittheilte, er habe bereits zwei Jahre mit dem Studium der verschiedenen Schiffsformen im Alterthume sich beschäftigt, es würden aber wohl zur Beendigung dieser Untersuchung noch mehrere Jahre nöthig sein. Hierauf veranschaulichte er durch Zeichnungen an der Tafel die wichtigsten Verhältnisse und Momente des antiken Schiffs- und Ruderwesens und suchte dadurch nachzuweisen, dass letzteres dem heutigen, so wie dem des Mittelalters überlegen gewesen sei, so wie dass manches, was wir erst in der neuesten Zeit eingeführt, dort schon ganz bekannt war. Ferner wies er darauf hin, dass die

Abbildung einer ägyptischen Flotte, ohngefähr 1700 vor Chr., dieselbe Schiffseinrichtung darstelle, wie das homerische und die späteren griechischen Schiffe: doch sei dieselbe bei den Griechen reicher, und die Schiffsform hätten diese wahrscheinlich nicht von den Aegyptern, sondern von den Vorderasiaten entnommen.

An diesen Vortrag schloss sich der des Staatsraths Michelsen aus Schleswig, der über das am 18. Aug. 1863 im Norder-Braruper Moor aufgefundene älteste germanische Schiff berichtete. Es sei ein aus Eichenholz im Klinkerbau ausgeführter Schnellsegler für 28 Personen; ein uraltes nach den dabeigefundenen römischen Münzen dem 3. Jahrh. n. Chr. angehörendes Schiff der alten Angeln. Beide Enden seien gleich spitz, die Ruder hätten die Länge und Form der heutigen, das Steuerruder sei noch sehr primitiver Art und mit Bast angebunden.

Um 2½ Uhr wurde auf drei von der preufsischen Regierung gütigst zur Disposition gestellten Kanonenboten dem Greif, einem Schaufel-, und den Cyklop und Scorpion, zwei Schraubenschiffen eine Fahrt in See unternommen. Hierauf folgte in den Hauptgasthöfen ein heitres Mahl, wobei dem Präsidenten Forchhammer, der als *Neptuni cultor*, den Gästen eine so heitere See verschafft, ein Hoch gebracht wurde. Abends versammelte sich der gröfsere Theil der Mitglieder in den Sälen der Harmonie.

Am folgenden Tage um 11¾ Uhr wurde die 3. allgemeine Sitzung eröffnet. Zuerst berichtete Eckstein im Namen der Commission über den Ort der nächsten Versammlung. Von Trier, welches die Versammlung schon oft im Auge gehabt, sowie von Innspruck, wohin eine Einladung vorlag, wurde aus verschiedenen Gründen Abstand genommen. Die Wahl fiel auf Leipzig; Geh.-Rath Ritschl wurde zum Präsidenten, Dir. Eckstein zum Vicepräsidenten bestimmt.

Prof. Dr. Gosche aus Halle hielt hierauf seinen Vortrag: „über die Auffassung des Morgenländischen in der altgriechischen Dichtung und Kunst." Nachdem der Redner auseinandergesetzt, wie lange es gedauert, bis die Neueren das Morgenländische in seiner menschlichen Würde und sittlichen Bedeutung erkannt, wies er darauf hin, dass die Griechen uns auch in diesem Punkte nicht nachständen; dies hätten auch schon neuere Philosophen und Aesthetiker erkannt, aber culturhistorisch noch nicht nachgewiesen. Er wies hier auf die Bedeutsamkeit einzelner Momente, auf die Aethiopen bei Homer, auf Memnon als Gegensatz zum Achill hin; Aegypten erscheine bei Homer schon geschichtlich. Dies führte ihn auf das verloren gegangene Stück des Phrynichus, auf die Danaiden in den Schutzflehenden des Aeschylus. Aus Phönicien hätten die Griechen nur Europa und Kadmus genommen. Aus Kleinasien erschienen unserm Auge das Amazonenleben; und aus Phrygien im besonderen, Kybele, Rhea, Niobe. Nach den Kriegen mit den Persern hätten die Griechen sogleich bemerkt, dass sie mit einem ähnlichen, arbeitsvollen Volke zusammenträfen; dies gehe aus den Persern des Aeschylus hervor. Hierauf wurden die Acharner des Aristophanes und die Cyropaedie in Betracht gezogen; und auf die Darius-Vase hingewiesen. Das Gefühl der Verwandtschaft des persischen und griechischen sei auch in den Zügen Alexanders des Grofsen deutlich genug hervorgetreten. Die Malerei habe sich des Gegenstandes bemächtigt — dies beweise der prächtige Mosaikfufsboden in Pompeji, der wohl von Helena, einer Tochter Timons stamme, und in dem nichts barbarisches zu finden sei. Der Vortragende ging dann auf die Darstellungen der Romandichter über und bemerkte zuletzt, dass sich eine würdige Darstellung des Orientalischen noch in den Mithrasbildern und in den Dionysiaca des Nonnus, eines wirklich grofsen Dichters, finde. So sei denn zuerst in dem Epos und der Plastik, dann im Drama und der Malerei, endlich im Roman das Orientalische dargestellt worden, zuerst concret, dann ausarbeitend, endlich humoristisch. Es liege darin etwas universalistisches; der Begriff des Barbarischen sei verschwunden, der griechische Geist habe seine indogermanische Verwandtschaft gefunden. Die Entgegnungen des Hofraths Prof. Dr. Sauppe aus Göttingen, sowie Forchhammers riefen eine fast etwas erregte Discussion hervor, die, als auch noch Susemihl gegen einen Punkt Bedenken erhob, wegen vorgerückter Zeit abgebrochen werden musste.

Oberlehrer Dr. Döring aus Barmen sprach hierauf „über die tragische Katharsis." Da seine Ansicht aus den Aufsätzen desselben in philologischen Zeit-

schriften hinreichend bekannt ist, so berichten wir hierüber nicht weiter; ebenso über die Entgegnungen Susemihls, da von dessen Ansicht dasselbe gilt. Eine Vermittelung zwischen beiden trat nicht ein.

Der Dir. Classen äufserte, dass Aristoteles an das ganze Gebiet menschlicher Gefühle zu denken scheine wogegen sich Döring entschieden erklärte; ebenso gegen die Ansicht des Dr. Peiper aus Breslau, der eine Analogie der aristotelischen Katharsis mit einer Stelle in Platos Sophisten nachzuweisen suchte. Den letzten Vortrag hielt der Collaborator Dr. Detlefsen aus Glückstadt: „über Poggios Entdeckungen classischer Handschriften." Wir heben aus dem Vortrag, der auf die meisten mittelalterlichen Bibliotheken Oberitaliens und die in ihnen enthaltenen Handschriften Bezug nahm, nur das hervor, dass der Auffinder des Catull in Verona Franciscus a calamis genannt werde; interessant waren auch besonders die Mittheilungen über das Bekanntwerden der Handschriften der Bücher de oratore von Cicero — Wir wollen hier durch Angabe des einzelnen dem Drucke der Verhandlungen nicht vorgreifen. Der Nachmittag wurde hauptsächlich einer Besichtigung der gerade im Hafen liegenden Kriegsschiffe, so wie der Kunst- und wissenschaftlichen Sammlungen gewidmet.

Am Donnerstag den 30. wurde die vierte und letzte allgemeine Sitzung schon um 9¼ eröffnet, weil der ursprünglich für die archäologische Section bestimmte Vortrag des Dir. Dr. Classen aus Hamburg in diese verlegt worden war. Dieser handelte: „über die Beziehungen in Sophokles' Tragödien auf Erzählungen des Herodot." Bescheidene und einfache Bemerkungen, so begann er, seien es, mit denen er, der ältere Mann, nach so vielen beredten und gelehrten Vorträgen von jüngeren, die ihn einen freudigen Blick in die Zukunft hätten thun lassen, die Reihe der diesjährigen Vorträge zu schliefsen bestimmt sei. Nach einigen einleitenden Worten erklärte er, dass seine Bemerkungen eigentlich nur auf die sehr angefochtene Stelle in der Antigone sich bezögen, in welcher die zum Tode gehende Königstochter fast derselben Worte sich bediene, wie die Gattin des vornehmen Persers bei Herodot. Nach einigen diese Worte selbst sowie das Verhältnis des Sophokles zu Herodot betreffenden Erörterungen wies er dann auf andere Stellen hin, in denen Reminiscenzen wenigstens aus Unterhaltungen mit Herodot und Sophokles sich zeigten; so, um nur einige zu nennen, auf den Anfang der Trachinierinnen und den Schluss des Königs Oedipus und das Wort Solons gegen Krösus, dann auf die Klage des Oedipus auf Kolonos „am besten sei es nicht geboren zu sein" und die Worte des Artabanus. Diesen folgten noch mehrere. Zum Schluss äufserte der Vortragende, dass es nach diesen Beispielen weniger auffallend scheine, dass Sophokles sich in der Stelle der Antigone zu dieser Anspielung auf Herodots Erzählung habe verleiten lassen; denn dass die Begründung Antigones ganz schief sei, lasse sich nicht leugnen. Schliefslich erklärte er, dass er in der Beurtheilung der Stelle mit Kirchhof übereinstimme, aber der Ansicht sei, dass Sophokles die Erzählung nur aus Herodots Munde gehört.

Der Präsident gab hierauf Bericht über die Arbeiten in den verschiedenen Sectionen. Es folgte das Schlusswort des Vice-Präsidenten Prof. Dr. Ribbeck. Nachdem er seinen Dank für die geübte Nachsicht ausgesprochen, erklärte er, dass auch diesmal der Zweck dieser Versammlungen vollkommen erreicht worden, und dass er im Namen des Präsidiums ein herzliches Lebewohl auf Wiedersehen in Leipzig wünsche. Nun bestieg der Dir. Eckstein die Rednerbühne, um im Namen der Scheidenden der Pflicht der Dankbarkeit nach allen Seiten den gebührenden Ausdruck zu geben, wozu die alte Sitte stets einen der früheren Präsidenten berufe. Er that dies, indem er vor allem unserem sieggekrönten König für die der Versammlung erwiesene Huld, den freundlichen Einwohnern Kiels und den „Gentlemen", welche durch Erleichterungen der Fahrt zum Versammlungsort die Zahl der Theilnehmer vermehrt hätten, den wärmsten Dank der Anwesenden aussprach. Zuletzt brachte die Versammlung ein begeistertes Hoch der Stadt und Universität Kiel, der norddeutschen Marine und endlich dem grofsen deutschen Vaterlande.

Der Nachmittag vereinigte den gröfsten Theil der Mitglieder der Versammlung, sowie eine bedeutende Zahl der Damen und Herren Kiels auf Ein-

ladung der städtischen Behörden in einem Extrazuge zu einer reizenden Fahrt nach Eutin und einem Spaziergange nach dem herrlich gelegenen Ugleisee.

Am folgenden Tage reiste die bei weitem gröfsere Zahl der Mitglieder mit dem herzlichsten Danke für die so freundliche und zuvorkommende Aufnahme von Seiten der Einwohner Kiels in ihre Heimath zurück. H.

SCHUL- UND PERSONALNOTIZEN.

Ein Lehrerleben.

Am 18. Juli d. J. starb ein langjähriger, hochverdienter und hochgeachteter Lehrer des Bremischen Gymnasiums, Professor Dr. Tappenbeck. Ist auch der Name dieses Mannes nicht durch Schriften in weiteren Kreisen bekannt geworden, so dürfte doch eine kurze Darstellung seines Lebens und seiner segensreichen pädagogischen Wirksamkeit in den Bereich dieser Zeitschrift gehören.

Johann Wilhelm Tappenbeck wurde 1794 zu Oldenburg als der Sohn unbemittelter Eltern geboren. Er besuchte das dortige Gymnasium und fand schon als Schüler Gelegenheit seine für die damalige Zeit ungewöhnlichen Kenntnisse im Französischen als Uebersetzer und Dolmetscher zu verwerthen und durch Unterweisung jüngerer Mitschüler von den Schwierigkeiten seines künftigen Berufes einen Begriff zu bekommen. Nachdem er in Göttingen gründliche, hauptsächlich philologische Studien gemacht und dort auch promovirt hatte, begann er die Ausübung des Lehrerberufes in der Erziehungsanstalt eines Prof. Hundeiker in Vechelde bei Braunschweig. Von da wurde er durch Vermittelung des Pastor Draeseke nach Bremen gezogen und 1819 an der dortigen Hauptschule, welche ihre noch jetzt bestehende Organisation in den drei Abtheilungen: Gymnasium, Handelsschule und Vorschule kurz vorher erhalten hatte, als ordentlicher Lehrer angestellt. Zunächst an der Vorschule beschäftigt, ging T. später an das Gymnasium über und ertheilte eine lange Reihe von Jahren hindurch als Ordinarius von Secunda in den mittleren und oberen Classen vorzugsweise philologischen Unterricht. Bei seiner Berufstreue und seinen bedeutenden Erfolgen fehlte es ihm nicht an Anerbietungen von aufserhalb; so z. B. wollte Eilers, der in Bremen mit ihm bekannt geworden war, ihn später nach Kreuznach ziehen. Aber die Bremischen Behörden verstanden es, eine so tüchtige Kraft der Schule für die Dauer zu sichern. — Im Jahre 1862 nahm T. zum ersten Male einen bereitwillig gewährten halbjährigen Urlaub und benutzte ihn zu einer Reise nach Italien, durch deren materielle Ermöglichung seine dem Handelsstande angehörigen Söhne ihm den schönsten Kindesdank abstatteten. Nachdem er hierauf mit neuer Lebendigkeit seine Berufsthätigkeit wieder aufgenommen und noch einige Jahre fortgeführt hatte, machte sich das Alter auch bei ihm mehr und mehr geltend, und eine ernstliche Erkrankung liefs ihn das Zurücktreten vom Amte wünschen, welches ihm unter der lebhaftesten Anerkennung seiner aufserordentlichen Verdienste in der ehrenvollsten Form, die nach Bremischen Verhältnissen möglich war (mit Belassung des vollen Gehaltes als Pension durch einstimmigen Beschluss der Bürgerschaft), 1867 nach 48jähriger Amtsführung bewilligt wurde. Seine letzten Lebensjahre brachte er bei seinen in Hamburg lebenden Kindern und Enkeln zu, in deren Kreise er den 18. Juli 1869 sanft verschied.

Dies der einfache Verlauf seines äufseren Lebens. Die Bedeutung seiner amtlichen Wirksamkeit lässt sich einfach so bezeichnen: weil er nur und ganz Lehrer sein wollte, so wurde er es im höchsten Sinne. Seine Studien, seine Lectüre, seine Gedanken und Beschäftigungen waren auf den einen Zweck der Jugendbildung gerichtet; durch Lehre und Beispiel auf die Jugend einzuwirken hielt er für die Aufgabe seines Lebens, die geistige Empfänglichkeit und Frische, die Lebendigkeit der Mittheilung sich zu erhalten betrachtete er als eine heilige Pflicht. Seine didaktische Tüchtigkeit zeigte sich besonders in der vielseitigen und gründlichen Methode bei der Behandlung der Classiker. Er unterrichtete fast nur erotematisch, mit grofsem Geschick die Fragen so

stellend, dass jeder einzelne Schüler der Classe immer beschäftigt, zum Nachdenken genöthigt und zum raschen Antworten bereit war. Nur da, wo es sich um neuen positiv-historischen Stoff handelte, wählte er die Form des zusammenhängenden Vortrages und wusste darin die ansprechendste und praktischwirksamste Darstellung zu finden, so dass weder der Mechanismus den Geist abstumpfen und Gedächtniskram die freie Bewegung unterdrücken konnte, noch die ungeübte jugendliche Urtheilskraft durch Erörterung verschiedener Ansichten verwirrt und in das Negative hineingetrieben wurde. Weit entfernt das Denken durch Aufdeckung kritischer Schwierigkeiten oder durch sogenannte feine Bemerkungen üben zu wollen, aber auch zu praktisch, um auf Einprägung an sich gleichgiltiger Einzelheiten den Hauptnachdruck zu legen, strebte er vor allem dahin, den Schüler durch lebendige Erfassung des Inhalts der Schriftsteller für dieselben zu gewinnen; stets lehrte er das Ganze ins Auge fassen und von diesem aus das Einzelne erkennen und begreifen. Darum legte er auf die deutsche Uebersetzung das gröfste Gewicht; unter Rücksichtnahme auf die verschiedenen Stilgattungen, auf das Poetische, Rhetorische, Pathetische und alle Nüancen des Ausdrucks leitete er zur selbständigen Auffindung des adäquaten deutschen Ausdrucks an, wobei nicht blofs undeutsche Wendungen, sondern auch alle Fremdwörter, alle vulgären und alle an moderne Vorstellungen erinnernde Phrasen streng verpönt waren. Die gefundene und endgiltig festgestellte Uebersetzung musste das nächste Mal mit Genauigkeit wiedergegeben werden. Bei der eigentlichen Interpretation wurde die sprachliche Seite mit der sachlichen in engster Verbindung unter steter Berücksichtigung des individuellen Zusammenhanges der vorliegenden Stelle behandelt. Nie verlor sich der Unterricht in trockene Mittheilung grammatischer und lexikalischer Kenntnisse, sondern aus der lebendigen Auffassung des Inhalts ging das Interesse für den sprachlichen Ausdruck unmittelbar hervor, und so wurde das Sprachbewusstsein auf die naturgemäfseste Weise entwickelt. Auch mehr formelle Seiten des Unterrichts, die gewöhnlich als nebensächlich angesehen werden, wurden keineswegs aufser Acht gelassen, vielmehr das theoretisch als richtig erkannte auch in praxi consequent befolgt. So war z. B. T. lange Zeit der einzige Lehrer am bremischen Gymnasium, welcher das Griechische streng nach dem Accent sprach; auch wollte er Ausdrücke wie „die Tiber, der Peloponnes, Schlacht an der Trebia, das Consulat, das Parthenon“ oder „Iphigenie in Tauris“ durchaus nicht dulden. Doch trat nichts einseitig hemmend hervor; vielmehr beherrschte T. seinen Gegenstand in jedem Augenblicke so vollständig, dass sich alles zum schönsten, organischen Ganzen fügte; darum übte auch sein Unterricht auf uns Schüler eine so merkwürdig anziehende Wirkung, dass — vielen gewiss unglaublich — oft der Schluss der Stunde unerwartet, ja gegen unsern Wunsch eintrat.

Wie er das möglich machte? Einerseits durch seine angeborne, eminente Lehrgabe, andrerseits aber auch durch die angestrengteste Arbeit, durch die sorgfältigste häusliche Vorbereitung. Diese bestand nicht in oberflächlicher Kenntnisnahme von dem zu behandelnden Pensum; nein, er hat bis zuletzt selbst in oft durchgenommenen Autoren zu jeder einzelnen Stunde sich in der Weise vorbereitet, dass er alles, was im weiteren Sinne zur Sache gehörte, stets von neuem durcharbeitete, und es nicht verschmähte, auch als Greis immer noch zu lernen. Eine so seltene, bewährte Treue im kleinen mochte von blasirtem Schlendrian, von vermeintlicher Genialität, von einseitigem, wenn auch vielleicht zum Theil überlegenem Gelehrtenthum belächelt werden — der wahre Schulmann weifs, was es mit der Vorbereitung auf sich hat, und dass der Schüler nur dann Lust zur Arbeit hat, wenn er sieht und fühlt, dass der Lehrer mit ihm arbeitet. So viel von seiner didaktischen Weise. Fast noch hervorragender waren T.'s Leistungen in der sogenannten Disciplin. „Streng ist er, aber gerecht“, sagten die Schüler von ihm. Er konnte gegen Träge, Unbescheidene, Leichtfertige und Unwahre streng, fast hart auftreten; den bösen Willen verstand er zu brechen — aber auch den schwachen Willen zu stärken, dem guten, aber von schwachem Können begleiteten Willen zu Hülfe zu kommen. Seine sittliche Einwirkung war ebenso ein unmittelbarer Ausfluss seines Charakters,

wie ein Ergebnis reiflichen Nachdenkens und mannichfacher Erfahrung. Die Schwierigkeit der Vermittelung zwischen Individualisation und Gleichheit der Anforderungen, zwischen Freiheit und Auctorität hatte T. so überwunden, sich einen so kunstmäfsigen Tact in der Behandlung seiner Schüler erworben, dass er ihnen als absolute Macht gegenüberstand, gegen die keinerlei Widerstand versucht wurde. Die wirksamste Stütze dieser Macht bildete wieder seine didaktische Virtuosität, vermöge welcher er den Schüler mit dem Gegenstande so beschäftigte, dass fremde Vorstellungen fern blieben, weshalb er auch z. B. das vorwitzige Fragen nicht duldete. Wer andere im Zaume halten will, muss vor allen Dingen sich selbst in scharfe Zucht nehmen, und dies war sein anderes Hauptmittel. Er vermied in Bezug auf seine Person alles, was die Kritik herausfordere, und alles, was das Vertrauen zwischen Lehrer und Schüler untergraben konnte. Er verstimmte den Schüler nicht durch kleinliches Nergeln, hämisches Nachtragen, durch Hohn und Sarkasmus, sondern er sprach offen sein Urtheil aus. Die empfindlichste Strafe, die er verwandte, bestand in einem längeren Ignoriren durch Nichtfragen, worauf nach einigen Tagen wieder eine Frage zu bekommen förmlich eine Erlösung däuchte. Er witzelte nicht, sondern bewahrte einen ruhigen Ernst: das Lachen war bei ihm eine grofse Seltenheit. Auch bitter und verdrossen war er nicht; er erging sich weder in noch aufser der Schule in Klagen über erfolglose Bemühungen; unermüdlich begann er von neuem und hielt sich stets gegenwärtig, dass er es mit heranwachsenden, nicht mit fertigen Menschen zu thun habe. So verdiente sein Unterricht wirklich ein erziehender und charakterbildender genannt zu werden. Zur schriftstellerischen Thätigkeit blieb ihm, so wie er seinen Beruf auffasste, keine Zeit. Für die Schule liefs er 1827 ein lateinisches Lesebuch erscheinen, ein umfängliches, an Uebungsstoff aller Art äufserst reichhaltiges Unterrichtsmittel, welches in seiner ganzen Anlage den entschiedensten schulmännischen Tact verräth und in einer zeitgemäfs veränderten Bearbeitung noch jetzt in den unteren Abtheilungen der „Hauptschule“ gebraucht wird. Eigentlich philologische Arbeiten hat T. nicht hinterlassen. Da früher in Bremen keine Programme ausgegeben wurden, so war ein äufserer Antrieb zu derartigen Publicationen für die Lehrer nicht vorhanden; aufserdem war aber T. auch der Ansicht, dass Schriftstellerei für den Lehrer nicht tauge, weil sie ihm leicht den Geschmack am Berufe verderbe und ihn verleite, denselben als untergeordnet anzusehen. Wie er demnach von schriftstellerischem Ehrgeize nicht beherrscht wurde, eben so frei war er vom Streben nach pecuniärem Gewinn. Weder Privatstunden hat er in Bremen je gegeben, noch liefs er sich verlocken, durch öffentliche Vorlesungen (die dort recht einträglich sein können) seine immerhin nicht glänzenden äufseren Verhältnisse zu verbessern. Freilich musste er auch manchen Genuss, namentlich geselliger Art, sich versagen. Die einzige Erweiterung seiner Thätigkeit, die er sich gestattete, ging wieder aus dem Interesse für die Schule hervor; sie bestand in der Theilnahme an den Arbeiten der städtischen Schuldeputation, in die er 1856 eintrat. Aber selbst von diesen Geschäften zog er sich bald wieder zurück, da ihm klar wurde, dass er an Zeit, Kraft und Unbefangenheit für seine Lehrthätigkeit dadurch verliere. Desto eifriger war er bemüht von allem Kenntnis zu nehmen, was seinen geistigen Gesichtskreis erweitern und so indirect seinem Unterrichte zu gute kommen konnte. Mit Vorliebe verfolgte er die Entwicklung des politischen und commerciellen Weltverkehres so wie der Industrie. Noch mehr zog ihn die Kunst an. In jüngeren Jahren leidenschaftlicher Liebhaber des Violinspiels, blieb er immer ein Verehrer der gemüthveredelnden classischen Musik und regelmäfsiger Besucher der für die Pflege derselben bestimmten „Privatconcerte“. Auch für die bildenden Künste war ihm seit seiner Studienzeit der Sinn aufgegangen, so dass durch die Reise nach Italien und besonders durch den Aufenthalt in Rom der höchste Wunsch seines Lebens in Erfüllung ging.

Das Andenken an den theuren Lehrer wird in den Herzen seiner Schüler nie erlöschen. Er ruhe in Frieden!

Frankfurt a. d. O. Hartz.

ERSTE ABTHEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Zur Schullectüre von Quintilians Institutio oratoria.
(Die Kunsturtheile Quintilians.)

Es ist mir nicht unbekannt, dass gegen die Lectüre des zehnten Buchs der Institutio oratoria des Quintilian in der obersten Classe unserer Gymnasien mancherlei Einwendungen erhoben werden; gleichwohl halte ich diese Lectüre, ganz abgesehen von dem, was unsre Schüler für ihre Stilübungen daraus lernen können, schon deshalb für sehr angemessen, weil die eingelegte Uebersicht über die griechische und lateinische Literatur dem Lehrer Veranlassung und eine sonst nicht leicht gegebene Gelegenheit bietet, die hervorragendsten Erscheinungen beider Literaturen dem Schüler etwas näher zu rücken. Hierbei hat man sich allerdings zu hüten, die von Quintilian ausgesprochenen Kunsturtheile unbesehen gelten zu lassen. Das gilt sowohl in Betreff der griechischen, als der römischen Literatur, von der letzteren und von der lateinischen Poesie insbesondere indess in viel höherem Mafse, als von der ersteren. Der Grund dafür liegt darin, dass das Urtheil über die hervorragendsten Erscheinungen der griechischen Literatur, auf welche es allein ankam, weit mehr feststand, als das über die römische Literatur der Fall war. Unter den Beurtheilungen der römischen Dichter, auf deren Betrachtung wir uns für jetzt beschränken, finden sich Aussprüche, die mehr als befremdend für den ersten Blick sind; man ist versucht, sie unbegreiflich zu nennen. Das Befremden mindert sich indess, wenn man erwägt, für wen und zu welchem Zwecke

Quintilian schrieb, wer der Schreiber ist und welche Ansichten er selbst von Sprache und Literatur hat. Er hat sich über alles dies selbst ausgesprochen, und wenn wir seinen Standpunkt und seinen Mafsstab gelten lassen, so werden wir uns seine Kunsturtheile in Betreff der lateinischen Dichter erklären können, wenn wir sie auch nicht in extenso gelten lassen wollen. Suchen wir also zunächst seinen Standpunkt, seine Grundsätze und seinen Zweck festzustellen.

Nachdem er auseinandergesetzt, dass für die Ausbildung des Redners das Reden, das Schreiben und endlich das Lesen von gröfster Wichtigkeit sei, erklärt er, ein Verzeichnis der Schriftsteller geben zu wollen, die zu lesen dem künftigen Redner am nützlichsten sei. Vgl. X. 1. 45. Sed nunc genera ipsa lectionum, quae praecipue convenire *intendentibus, ut oratores fiant,* existimem, persequar. Denselben Standpunkt wahrt er an vielen andern Stellen ausdrücklich und in sehr bestimmter Form, so X. 1. 3; X. 1. 8; X. 1. 27; X. 1. 31; X. 1. 35; X. 1. 42; X. 1. 44; X. 1. 67; X. 1. 87. Dieser Standpunkt ist für ihn natürlich und durch seinen Zweck geboten; er will eine Anleitung zur Redekunst geben und kommt deshalb selbstverständlich immer wieder auf die Empfehlung der Lesung der Heroen unter den Rednern, des Demosthenes und Cicero zurück. Vgl. X. 1. 20—24; X. 1. 39; X. 1. 112. Deshalb — denn Literarhistoriker ist er nicht und will es nicht sein — verzichtet er auf Vollständigkeit und verwahrt sich ausdrücklich gegen die Voraussetzung, dass er Schriftsteller für nicht gut erklärt haben wolle, die er nicht erwähne. Vgl. X. 1. 104. Sunt et *alii scriptores boni*, sed nos genera degustamus, non bibliothecas excutimus. X. 1. 45. Paucos enim, qui sunt *eminentissimi,* excerpere in animo est. X. 1. 57. Nec ignoro igitur, quos transeo *nec utique damno,* ut qui dixerim esse in omnibus utilitatis aliquid. Er will, dass der angehende Redner das Beste und dies oft, das minder Gute erst perfectis constitutisque viribus lese — eine gewiss richtige und weise Forderung. Ihm geht die *multa* lectio optimi cuiusque über die lectio *multorum*. Vgl. X. 1. 59; X. 1. 20.

Soweit lässt sich gegen den Standpunkt des Quintilian schwerlich etwas einwenden. Es fragt sich nur, welche Anforderungen er an diejenigen in sprachlicher Beziehung macht — denn dass der Rhetor die formale Seite besonders betont, kann kaum Wunder nehmen — die er zu der Zahl der optimi rechnet. Im allgemeinen ist er Bewunderer und Liebhaber Ciceros; er sagt X. 1. 112 von ihm: Hunc spectemus, hoc propositum nobis sit exem-

plum; ille se profecisse sciat, cui Cicero valde placebit. Kein Wunder, dass ihm die höchste formale Vollendung Ciceros imponirte. Allein durch diese Bewunderung für die Vollendung der Form wird er einseitig und ungerecht. Wir rechnen es ihm hoch an, dass er die gekräuselte Beredsamkeit seiner Zeitgenossen, dass er die *novi* mit ihren deliciae und ihrer licentia welche blofs nach dem Ohrenkitzel einer urtheilsunfähigen Menge haschen, scharf tadelt, ihre Darstellung eine corrupta omnibusque vitiis inquinata oratio nennt und die pristina severitas der Rede zurückführen will (vgl. x. 1. 125; II. 5. 22; I. 8. 9), allein tadeln müssen wir seine Auffassung und seine Beurtheilung der *veteres*, wenn wir sie uns auch erklären können. Er erkennt wohl an, dass sie nicht ohne alles Gute sind, aber der rudis saeculi squalor, die oratio horrida et ieiuna sind ihm entsetzlich; seinen ganzen kahlen Formalismus verräth er, wenn er bekennt, die veteres hätten satis *ingenii, artis* parum. Vgl. II. 5. 20 und ff. I. 8. 8. X. 1. 40. Er weifs recht gut, dass die veteres von von einem Cicero und Asinius Pollio geliebt und bewundert sind (I. 8. 9), und das waren doch nicht urtheilsunfähige Leute; dem Rhetor jedoch gilt nur ein Standpunkt, gilt nur die formale Vollendung, und alles. was sie, die ars, nicht hat, ist von untergeordnetem Werthe, wenn auch satis ingenii darin ist. Auf ein reiches ingenium kommt es ihm viel weniger an, wenn nur ars, das ist: höchste Vollendung der Form vorhanden ist.

Von diesem Standpunkte wollen Quintilians Kunsturtheile aufgefasst werden. Sie verlieren alsdann alles befremdende. Zeigen wir das an seiner Beurtheilung der lateinischen Dichter.

Die Stelle X. 1. 85—86 handelt von Vergilius. Es wird von Quintilian der Ausspruch des Domitius Afer angeführt und als begründet anerkannt: Secundum ab Homero Vergilium esse, propiorem tamen primo quam tertio. Wenn das nicht eine Impietät gegen den Genius Homers ist, so weifs ich nicht, was es ist. Vergils Zeitalter war der epischen Poesie, welche der Jugendzeit des Volkes angehört, nicht günstig; die Hauptperson seines Epos, der pius Aeneas mit seiner passiven Ergebung in den Willen der Götter, ohne eignen Willen und nie im Widerstreit mit einer andern Macht ist gründlich langweilig und unwürdig zugleich, den Mittelpunkt eines Epos abzugeben; dazu kommt die schlecht verhehlte politische Tendenz des ganzen Epos, Rom mit der Alleinherrschaft des Augustus auszusöhnen. — Alles das, dächte ich, ganz abgesehen von den meist wesen- und farbenlosen Charakteren der Dichtung, in der höchstens Turnus, Camilla und Dido sich als Menschen von Fleisch und Bein

abheben, sollte den Homer davor geschützt haben, dass man ihm den Vergil so unmittelbar zum Nachbar gäbe. Fast komisch, aber im Munde eines Rhetors begreiflich, klingt es, wenn es von Vergilius heifst, er habe mehr Sorgfalt und Mühe angewendet als Homer, und sich sehr anstrengen müssen. Von dichterischem Genie zeugt das nicht; doch unserm Kritiker gilt das ingenium nicht viel, und was die ars leisten konnte, hat Vergil geleistet. Kann nun auch in der Aeneis von formaler Vollendung um so weniger die Rede sein, als der sterbende Verfasser dieses Gedicht, weil er es nicht hatte überarbeiten können, den Flammen übergeben wissen wollte, so muss doch seinen Georgica eine sprachliche und metrische Vollendung zuerkannt werden, die den Rhetor von den innern Mängeln und Schwächen der Aeneide absehen liefs, wenn er sie überhaupt erkannt hat. Gegen sein: Ceteri (die übrigen Epiker) longe sequentur müssen wir energisch Einspruch thun, vor allen um des Ovidius willen, der unstreitig einer der begabtesten Dichter ist, die Rom hervorgebracht hat. Er weifs blofs von ihm, dass er lascivus in herois sei und nimium amator ingenii sui (was dies heifsen soll, weifs ich nicht recht) und um ihn nicht ganz leer ausgehen zu lassen, nennt er ihn schliefslich laudandus tamen in partibus (X. 4. 88). Das lobende Urtheil über die Tragödie Medea geht uns hier zunächst nichts an. Wie kommt Quintilian zu einem so wegwerfenden Urtheil über Ovid? Sprache nnd Vers sind viel vollendeter, glatter und gewandter, als bei Vergil, und die für epische Behandlung gewählten Stoffe in den Metamorphoses und Fasti viel glücklicher und geschickter gegriffen, als der pius Aeneas des Vergil. Im Ovid ist eine glückliche Verbindung von ingenium und ars, und doch findet er keine Gnade vor den Augen Quintilians. War es vielleicht nicht rathsam, dem von Augustus verbannten Dichter Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, oder hatte Quintilian selbst keine gründlichere und tüchtige Kenntnis des Dichters? Ich möchte das letztere glauben, da seine Kenntnis der griechischen und römischen Literatur oftmals sehr dilettantisch erscheint. Dass er nicht einmal den von ihm selbst so hoch gepriesenen und so oft citirten Cicero genau genug kennt, hat ihm schon Meister (Quaestiones Quintil. Liegnitz 1860) nachgewiesen. Dass Quintilian von Lucretius nichts wissen will, war bei seinem Standpunkte zu erwarten; lesen mag man ihn, aber nicht, ut phrasin, id est corpus eloquentiae faciat. Wenn er den Dichter difficilis nennt, so ist das nicht des Dichters Schuld, sondern es liegt im Stoffe, für den er sich die Sprache erst schaffen

musste. Dass er das letzte mit Glück und Geschick gethan hat, hätte Quintilian wissen können und sollen; vielleicht hätte der Rhetor alsdann günstiger über die formale Seite des Dichters geurtheilt. Es erinnert das an die kühle Abfertigung, die Aeschylus von unserm Rhetor erfährt, welchen er zwar sublimis et gravis et grandiloquus saepe usque ad vitium, aber auch rudis et in plerisque incompositus nennt, während er behauptet, dass man sich oft mit der Frage beschäftigt habe, ob Sophokles oder Euripides ein gröfserer Dichter sei. Die Frage können wohl nur redekünstelnde Rhetoren aufgeworfen haben, und es ist wirklich zu bedauern, dass uns Quintilian die plurimi nicht nennt, die sich mit jener Frage beschäftigt haben. Vielleicht ist die ganze Behauptung nur eine Einleitung, die den Leser darauf vorbereiten soll, dass er dem Euripides den Preis zuerkennt. Dem Redekünstler mag das Studium des Euripides nützlicher sein, als das des Sophokles; dem Redner, der überzeugen, nicht überreden will, wird Sophokles gewiss nützlicher sein können. Doch kehren wir zu den lateinischen Dichtern zurück.

Nach dem geringen Werthe, den Quintilian, wie wir oben gesagt haben, den *veteres* beilegt, wird es uns nicht auffallen, wenn er von Ennius, Pacuvius und Attius (X. 1.88 u. 97) nicht viel wissen will. Ennius ist höchst ehrwürdig, Attius und Pacuvius sind reich an grofsen Gedanken und gehaltvoller Rede, aber die jüngern Schriftsteller sind für den Zweck des Redners nützlicher. Das Bekenntnis Ciceros, se ab illis quoque vetustissimis auctoribus plurimum esse adiutum (vgl. X. 1.40) ändert an dem Urtheile des Rhetors nichts, dem alles ein Gräuel ist, was nicht in der vollendetsten Form auftritt. Es gilt in seinen Augen nichts, dass die älteren Dichter ingeniosi sind, da sie arte carent. Dass Lucanus sich der Empfehlung Quintilians erfreuen werde, ist leicht erklärlich, aber auch der Beweis, dass Quintilian die Mängel der Sprache und Beredsamkeit seiner Zeit mehr theoretisch erkannt, als praktisch überwunden habe. Er erkennt an, dass er in höherem Mafse Muster für den Redner, als für den Dichter sei; aber wie man Cicero bewundern und Lucan dem Redner zur Nachahmung empfehlen kann, vermögen wir nicht recht einzusehen. Freilich ars ist in Unmasse vorhanden; für alle von den Rhetoren aufgezählten Figuren und Tropen ist er eine unerschöpfliche Fundgrube; so sieht ihm der Rhetor denn andre Mängel leicht nach.

In Betreff der Elegiker meldet Quintilian, dass Einige den Propertius dem Tibullus vorzögen. Vgl. X. 1. 97. Das finden wir

sehr begreiflich, nur hätte Quintilian uns verpflichtet, wenn er uns gesagt hätte, was wir allerdings vermuthen können, dass diese „Einige" Rhetoren von Fach oder Liebhaber und Bewunderer ihrer corrupta et omnibus vitiis inquinata oratio seien. Das Gelehrte, Sententiöse, die prächtige Sprache des Propertius musste einem Rhetor viel gröfser und schöner erscheinen, als die gemüthliche, weiche, innige, zarte und duftige, aber höchst schlichte und natürliche Sprache des Tibullus. Ueber Lucilius urtheilt Quintilian einmal gerecht (vgl. X. 1. 93 ff.); er hat einmal den Geist gelten lassen trotz des scharfen Tadels, den Horatius über die Form gerade dieses Dichters ausgegossen hat. Aber es ist zum Erschrecken, wenn es bald nachher heifst (§ 96): Lyricorum Horatius fere solus legi dignus. Ich bekenne offen, dass mir Lachmanns Urtheil, das er im philologischen Seminar mehr als ein Mal ausgesprochen hat, des Horatius Oden seien glatt wie Marmor, aber auch kalt wie Marmor und zwei bis drei beliebige Episteln des Horatius seien ihm mehr werth, als alle Oden zusammengenommen, eine ganz gerechte Schätzung des Lyrikers Horatius zu enthalten scheint, so sehr mich dies Urtheil anfangs frappirte. Sprache und Versbau sind unübertrefflich vollendet; das ist aber auch das beste, was man von diesen Oden sagen kann. Diejenigen von ihnen, die aus der Stellung des Dichters zum Hofe hervorgingen, haben alle ein gemachtes, hohles Pathos, sind arm an fruchtbaren Gedanken, und ich will es gern unentschieden lassen, ob sie der Vorwurf unwürdiger Schmeichelei treffe oder nicht. Die übrigen bewegen sich in einem sehr engen Gedankenkreise, den sie allerdings mit Geschick variiren, so dass der nicht sehr aufmerksame Leser über der schönen Form und einem zahllose Male in anderm Gewande wiederkehrenden Gemeinplatz die Armuth des Inhalts übersieht. Den meisten, ja fast allen Oden fehlt die jugendliche Frische, die Leidenschaft und Gluth der Empfindung, welche den Leser hinreifst. Das ist auch natürlich; war doch der Dichter ein Vierziger, als er zur Leier griff, und dass die Beschäftigung mit der Satire keine besondere Vorbereitung für die Lyrik abgegeben hat, versteht sich wohl von selbst. Um Quintilians Urtheil über Horatius zu verstehen und zu würdigen, mag das gesagte genügen; dem Lyriker Horatius stellen wir getrost den Catullus entgegen, nein, wir stellen ihn aus voller Ueberzeugung über Horatius. Wenn Quintilian a. a. O. den Catullus nur als Jambographen anführt, so ist das nicht zu bewundern; er gehört ja zu den veteres, nicht zu den Kunstpoeten, als deren Repräsentant und Verfechter in der Augustischen Zeit Horatius, wie das seine

Polemik gegen ältere Dichter zeigt, vorzugsweise zu betrachten ist. Niebuhrs Urtheil über Catullus (vgl. Catullus, übersetzt von Stromberg, Vorrede) ist bekannt; vor fünf und zwanzig Jahren habe ich es auf Niebuhrs Namen angenommen, jetzt unterschreibe ich es aus eigener Ueberzeugung. Es sei zum Schutze des von unserm Rhetor todt geschwiegenen Lyrikers hiermit an dasselbe erinnert.

Ich komme auf die Komiker. Quintilians Urtheil: In comoedia maxime claudicamus (§ 99) erklärt sich nicht hinlänglich aus seiner Abneigung gegen die formalen Mängel der veteres; mag ihm immerhin des Aelius Stilo Wort: Musas Plautino sermone locuturas fuisse, si latine loqui vellent als maſslose Verkennung der echten Beredsamkeit erschienen sein; dass er aber auch den Terentius in jenes allgemeine Verdammungsurtheil mit einschlieſst, obwohl er seine scripta als *elegantissima* in hoc genere bezeichnet, ist nicht nur schwer verständlich, sondern vom Standpunkte des die Form zunächst betonenden Rhetors selbst ein Widerspruch. Wie derselbe zu erklären sei, weiſs ich nicht. Vielleicht ist das Urtheil ohne tiefere Kenntnis des Dichters niedergeschrieben, wie denn von Bernhardy[1]) dem Quintilian eine eingehendere Kenntnis beider classischen Literaturen nicht ohne Grund abgesprochen zu werden scheint; vielleicht ist das allgemeine Verdammungsurtheil der lateinischen Comödie ein Ergebnis ihrer Vergleichung mit der griechischen, worauf allerdings die folgenden Worte zu deuten scheinen: Vix levem consequimur umbram, adeo ut mihi sermo ipse romanus non recipere videatur illam solis concessam Atticis venerem, cum eam ne Graeci quidem in alio genere linguae obtinuerint (§ 100). Die Aeuſserung, dass die Comödien des Terentius viel reizender sein würden, si intra versus trimetros stetissent, ist mir, um nicht mehr zu sagen, räthselhaft, und verdient die Abfertigung, welche sie von Bentley (Sched. de Metr. Ter. S. VII edid. Tauchn.) erfahren hat. — Ich breche hier zunächst ab und behalte mir für eine spätere Zeit den Nachweis vor, dass Quintilian auch in der Beurtheilung der griechischen Dichter, Homer nicht ausgenommen, den Standpunkt des Rhetors streng festgehalten hat. Wenn seine Urtheile über die griechischen Dichter unsern Widerspruch weniger herausfordern, so liegt das ausschlieſslich darin, dass, abgesehen von den Ausläufern der griechischen Literatur, die äuſsere und die innere Vollendung bei denselben viel weniger aus-

[1]) Grundriss der röm. Lit. S. 602. Vierte Bearb.

einanderfallen, als das bei der älteren Poesie der Römer einerseits und bei der Kunstpoesie der Augustischen Zeit andrerseits der Fall ist.

Liegnitz. Güthling.

Ueber die Nothwendigkeit eines obligatorischen Unterrichts in der Geschichte in den beiden unteren Classen der höheren Schulen.

Der Verfasser der nachfolgenden Abhandlung hat schon lange gewünscht, ein Wort über eine Einrichtung laut werden zu lassen, die bereits länger als ein Decennium an den höheren Schulen besteht und nach seinen Wahrnehmungen nicht zum Segen derselben gereicht hat. So viel er aus mündlichen und schriftlichen Mittheilungen von Collegen entnehmen zu können glaubt, begegnet er den Wünschen von vielen derselben, wenn er die Sache öffentlich zur Sprache bringt, und würde das schon längst gethan haben, wenn er nicht die Hoffnung gehegt hätte, dass eine andere bewährtere Kraft sich mit dem Gegenstande beschäftigen würde. Es soll hier nämlich über den Wegfall des historischen Unterrichts in den unteren Classen der höheren Schulen gesprochen werden, dem nach den bekannten Bestimmungen keine besonderen Stunden angewiesen sind; vielmehr sollen sich die Schüler auf dieser Stufe mit gelegentlichen Bemerkungen in den deutschen, geographischen und Religionsstunden begnügen, während der Beginn des eigentlichen Geschichts-Unterrichts erst der Quarta vorbehalten bleibt. Es sind denn auch seit dieser Zeit mehrere Leitfäden für den ersten Unterricht in der Geschichte, namentlich der alten, erschienen, die dieser Verordnung Rechnung tragen, unter andern das Hilfsbuch von Osc. Jäger, Director des Gymnasiums zu Cöln a. Rh. Ich werde zwei Fragen zu beantworten suchen, einmal, ob der historische Unterricht als solcher an und für sich in besonderen Stunden schon in Quinta und Sexta der hohen Schulen nöthig ist, und dann, ob die Ersatzmittel, die man für den Wegfall bietet, ausreichend sind.

Ich erinnere mich noch sehr wohl aus meiner Jugendzeit, als auf dem Gymnasium meiner Vaterstadt zwei Stunden wöchentlich für den historischen Unterricht angesetzt waren, mit welcher Freude wir diesen Stunden entgegensahen; selbst träge und gegen andere Fächer gleichgiltige Schüler zeigten hier Leben und Thätig-

keit, und gar manche meiner damaligen Mitschüler haben mir später eingestanden, dass dies die einzigen Stunden gewesen seien, aus denen sie etwas für das Leben mitgenommen hätten. Freilich verstand es auch der Lehrer [1], wie wenige, den jugendlichen Geist für den Gegenstand anzuregen und empfänglich zu machen und die Sache so anschaulich darzustellen, dass sie unvergängliche Bilder in der Seele zurückliefs. Ich bin indess überzeugt, dass es auch dem weniger begabten Lehrer gelingen wird, dem Knaben Interesse für historische Dinge einzuflöfsen und ihm dieselben lieb und werth zu machen. Alles aber, was die Aufmerksamkeit des Knaben anregt, was ihm Interesse einflöfst, dient, richtig verwendet, zur Gymnastik des Geistes, dient dazu, seine Kräfte zu heben und ihn überhaupt für Wissen und Lernen empfänglich zu machen. Und, um einen kleinen Nebenvortheil zu erwähnen, es werden dem Schüler seine kleinen Sätze aus dem lateinischen Uebungsbuche, in denen ja natürlich oft genug Namen aus der alten Geschichte, wie Miltiades, Themistokles, Hannibal, Romulus, Scipio u. s. w. vorkommen, viel interessanter erscheinen, wenn er etwas über jene Personen gehört hat. Welch grofse Unwissenheit aber gegenwärtig in diesen Dingen bei der Jugend herrscht, kann jeder Lehrer des Lateinischen in den unteren Classen der höheren Schulen bezeugen.

Wenn nun die Wiederaufnahme des Geschichtsunterrichts in den unteren Classen schon deshalb höchst wünschenswerth ist, weil er überhaupt die geistige Bildung, die geistige Regsamkeit fördert, so behaupte ich nun weiter, es sei des historischen Unterrichts selbst wegen nothwendig, dass derselbe schon in den unteren Classen in biographischer Form beginne, um dann in den mittleren zur ethnographischen und in den oberen zur universal-historischen fortzuschreiten. Darüber waren noch vor zwanzig bis dreifsig Jahren alle Lehrer einig und die Sache stand als Axiom fest. Namentlich galt es für selbstverständlich, dass für den ersten Unterricht, wie eben gesagt, die biographische Form gewählt werden müsse, und wir verdanken dieser Ansicht eine Menge trefflicher Hilfsbücher, unter denen ich aufser dem nun veralteten Bredow die von C. Schwarz und L. Stacke nenne. Man ging von der richtigen Ueberzeugung aus, dass so der Knabe am besten in das weite Gebiet der Geschichte eingeführt werde, wenn man ihn zuerst mit

---

[1]) Der treffliche Mann, der nun schon längst todt ist, dessen Andenken mir immer theuer sein wird, der als Mensch, Lehrer und Bürger hoch da stand, war der damalige Conrector, spätere Oberlehrer Vierhaus zu Cleve.

einzelnen hervorleuchtenden Persönlichkeiten, die er lieben und achten lernen soll, bekannt mache. Das ist so vernünftig und naturgemäfs, dass es nicht erst bewiesen zu werden braucht. Hierzu kommt noch der Umstand, dass der Lehrer der Geschichte in der Quarta unmöglich den ganzen Stoff der griechischen und römischen Geschichte in einem Jahre bewältigen kann, wenn er nicht vieles schon voraussetzen darf; denn hier kommt es weniger auf die Ausmalung von Individualitäten. als auf Entwickelung des staatlichen Lebens und des Volkscharakters an, und die sichere Einübung der Thatsachen und der Jahreszahlen nimmt schon zu viel Zeit weg. als dass für die Schilderung der Persönlichkeiten noch Platz übrig bliebe. Diese letzteren müssen dem Knaben bereits bekannt sein. damit er die Thatsachen, die ihm ohne das Interesse für die Personen oft ganz gleichgiltig und unverständlich sein würden, Geschmack und Verständnis abgewinne. Der Lehrer der Quarta kann hier unmöglich alles, was interessirt, erzählen, wenn er mit seiner Zeit durchkommen will. Die Unkenntnis solcher Dinge aber rächt sich im späteren Schulleben oft auf eine sehr empfindliche Weise: die Abiturientenprüfungen legen nicht immer eine gute Vorbildung in der Geschichte dar und geben nur zu oft den Beweis, dass die Kenntnisse, die schon in Quarta und Tertia erworben sein sollten, erst in den letzten Monaten angeeignet, daher auch schwankend und unsicher sind und wahrscheinlich eben so rasch, oder noch rascher dem Gedächtnis wieder entschwinden werden. Soll nun vollends der Abiturient sich in lateinischer Sprache über irgend einen Gegenstand aus der alten Geschichte auslassen, um seine Befähigung im mündlichen Ausdruck in dieser Sprache nachzuweisen. welch eine Unsicherheit, welche Unbeholfenheit zeigt sich da! Wie stottert und stockt er da! Und dies ist nicht immer blofs Ungewandtheit in Handhabung der Sprache, sondern zum grofsen Theil wenigstens Folge seiner unsicheren historischen Kenntnisse und seiner Unbekanntschaft mit den Details der Begebenheiten, mit kleinen anekdotenartigen Zügen aus dem Leben der betreffenden Personen, welche für solche Darstellungen, die mehr eine gemüthliche und künstlerische Tendenz haben, von besonderem Werth sind. Die Kenntnis solcher Dinge kann eben nur dann gewonnen werden, wenn schon in früher Jugend auf der untersten Stufe das Gemüth des Knaben für historische Gröfsen erwärmt wird, so dass die Gestalten für ihn Leben bekommen und in unvertilgbaren Bildern ihm vor der Seele stehen. Allerdings bedarf es eines passenden Hilfsbuches, und ich habe schon oben auf die Schriften von

Schwarz und Stacke hingewiesen, und darf erwähnen, dass ich selbst versucht habe, dem Bedürfnis nach einem solchen Büchlein abzuhelfen. [1])

Ein drittes Moment kommt noch hinzu, das ich kurz besprechen werde. Wenn der Geschichtsunterricht seinen Zweck auch in sich selbst trägt, wenn er die Entwickelung des Menschengeschlechts unter göttlicher Führung nachweisen soll und der mit dieser Entwickelung unbekannte nach Ciceros Ausspruch einem Kinde gleicht, so ist doch auf der anderen Seite auch das Wort wahr, welches Göthe ausspricht, dass das beste, das wir aus der Geschichte davon tragen, der Enthusiasmus ist. Das ist namentlich bei poetischen Gemüthern der Fall, und der bessere Jüngling, den der verkehrte und blasirte Zeitgeist noch nicht angesteckt hat, ist gewissermafsen Poet. Gar viele jungen Leute kommen auf der Schule nie so weit, dass sie das ganze historische Gebiet in seiner Einheit und Zusammengehörigkeit umfassen; sie sehen, wie man zu sagen pflegt, vor lauter Bäumen den Wald nicht und die Masse der Erscheinungen überwältigt sie so, dass sie den Faden, der hindurchgeht, verlieren. Da ist es denn gut, dass sie wenigstens etwas aus ihrer Jugendbildung ins Leben mitnehmen, ich meine die Bewunderung geistiger Gröfse und den edeln Eifer, den leuchtenden Vorbildern der Vorzeit nachzustreben und aus ihrem Beispiel Antrieb zu eigenen lebendigen Handlungen zu entnehmen. Dies aber zu erzielen ist Pflicht der Schule, und sie kann es bei vielen Schülern nur dann, wenn der Unterricht in der Geschichte schon in der untersten Classe in biographischer Form beginnt.

Indem ich nun zu der Frage übergehe, ob der Ersatz, auf den man für den Wegfall dieser Stunden hinweist, genügend ist, erlaube ich mir zu bemerken, dass schon das Bedachtsein auf einen Ersatz erkennen lässt, wie man die Wichtigkeit dieses Unterrichtszweiges nicht unterschätzt hat. Einmal sollen nun die deutschen Stunden zur Aushilfe benutzt werden. Es sind aber bekanntlich zwei Stunden wöchentlich für diesen Gegenstand angesetzt, die bei der grofsen Unsicherheit in Orthographie und Interpunction, auf die man bei neun- bis zehnjährigen Knaben nur zu häufig stöfst, verbunden mit Leseübungen, Recitiren der gelernten Gedichte und grammatikalischen Erörterungen gerade hinreichen, um der Jugend diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen, die zum Auf-

[1]) „Kleine Lebensbilder aus dem Alterthume, Elberfeld, C. Volkmann."

steigen in die mittleren Classen erforderlich sind. Nun kann freilich das deutsche Lesebuch in dieser Hinsicht sehr vortheilhaft wirken, und manche derselben (ich nenne beispielsweise die trefflichen Lesebücher von I. Hopf nnd K. Paulsiek) tragen dem Bedürfnis auch Rechnung; aber völlig befriedigen können sie dasselbe nicht, da das, was sie aus dem weiten Gebiete der Geschichte aufnehmen, nur fragmentarisch und ohne Zusammenhang sein kann, und bei ihnen auch mehr die Rücksicht auf die Form, als den Stoff vorwaltet. Dann wird in der Verordnung auf die Religionsstunden hingewiesen, die in der Behandlung der biblischen Geschichten Gelegenheit darbieten sollen, Mittheilungen aus der Profangeschichte zu machen. Jedoch die Berührungen der Juden und ersten Christen mit den Hauptculturvölkern des Alterthums, den Griechen und Römern, sind in der That so sporadisch und zusammenhanglos, dass sie dem Lehrer nur selten eine ungezwungene Gelegenheit zu ausführlichen Darstellungen geben. Und einzelne gelegentliche Bemerkungen nützen nach meiner Erfahruug sehr wenig; sie werden oft nicht verstanden, oft vielleicht zwar mit Interesse aufgenommen, aber, da die Vermittelung fehlt, bald wieder vergessen. Dasselbe lässt sich schliefslich vom geographischen Unterricht sagen, der allerdings mannigfache Gelegenheit darbietet, historische Notizen und Darstellungen einzuflechten; aber auch diese stehen einestheils nur vereinzelt da und entschwinden ebenfalls wieder rasch dem Gedächtnis, andrerseits geben diese Stunden nur selten Veranlassung, aus der alten Geschichte, mit der der Unterricht doch beginnen muss, Erzählungen anzuknüpfen. Auch glaube ich, dass die zwei wöchentlichen Stunden, die für dieses Fach angesetzt sind, gerade ausreichen, um mit Umgehung alles überflüssigen dem Schüler die nothwendigen Kenntnisse einzuprägen. Denn mit blofsem Auswendiglernen ist hier wenig gethan; es will fleifsig repetirt und an den Karten eingeübt sein, wenn ein Resultat erzielt werden soll, und für Allotria, wenn die Sache nicht eben ein Spiel sein soll, wird wenig Zeit übrig bleiben.

Mein Conclusum nach dem angeführten ist das, dass für den biographischen Unterricht auf der untersten Stufe der Gymnasien und Realschulen ein besonderer Cursus einzurichten und ihm wenigstens eine Stunde die Woche einzuräumen ist. Ob man dieselbe gewinnt, wenn man dem lateinischen oder Religionsunterricht eine Stunde nimmt, oder überhaupt noch eine Stunde dem Schulplane zusetzt, das zu entscheiden ist nicht meine Sache; ich habe gethan was ich nicht lassen konnte, meine Meinung über einen Unterrichts-

gegenstand auszusprechen, dessen Wichtigkeit nicht übersehen werden darf und zu allen Zeiten anerkannt ist.

Elberfeld. Völker.

Ueber die Compensation der Leistungen in der Abiturientenprüfung an Gymnasien.

Das Prüfungsreglement für die von den Gymnasien zu den Universitäten übergehenden Schüler vom 4. Juni 1834 ist seit dem durch nähere Bestimmungen, namentlich die C. Verf. vom 12. Januar 1856, so vielfach ergänzt und abgeändert worden, dass in manchen Punkten die ursprüngliche Gestalt desselben jetzt kaum noch zu erkennen ist. Ob diese Veränderungen überall auch Verbesserungen gewesen seien, möchte nicht unbedingt feststehen; ich meine, dass es in nicht wenigen Beziehungen gerathen sein dürfte, den Wortlaut des Reglements wiederherzustellen oder doch wenigstens demselben sich wieder anzunähern, und gedenke das an dieser Stelle hinsichtlich einer der wichtigsten Bestimmungen, nämlich der Compensation der Leistungen, zu beweisen.

Nach dem Reglement vom 4. Juni 1834 § 28 ist als Richtschnur bei der Schlussberathung folgendes vorgeschrieben:

„B. Um jedoch schon auf der Schule der freien Entwicke-
„lung eigenthümlicher Anlagen nicht hinderlich zu werden, ist
„auch dem Abiturienten das Zeugnis der Reife zu ertheilen,
„welcher in Hinsicht auf die Muttersprache und das Lateinische
„den unter Lit. A. gestellten Forderungen vollständig entspricht,
„aufserdem aber entweder in den beiden alten Sprachen oder
„in der Mathematik bedeutend mehr als das geforderte leistet,
„wenn auch seine Leistungen in den übrigbleibenden Fächern
„nicht völlig den Anforderungen entsprechen sollten."

Diese Bestimmung ist in der C. V. vom 12. Januar 1856 folgendermafsen modificirt:

„Wiewohl darauf zu halten ist, dass in den Gegenständen,
„in welchen geprüft wird, jeder Abiturient seine Reife bewähre,
„so können doch, um auch der individuellen Richtung Raum zu
„lassen, für geringere Leistungen in einem Hauptobject desto
„befriedigendere in einem anderen als Ersatz angenommen wer-
„den, zu welcher Ermäfsigung der Gesammtansprüche § 28

„Lit. B, des Prüfungsreglements ausdrücklich ermächtigt. Na-
„mentlich soll die Compensation schwächerer Leistungen in der
„Mathematik durch vorzügliche philologische, und umgekehrt,
„zulässig sein.

Dieser Passus ist nun einerseits nicht völlig klar und hat dadurch notorisch schon zu manchen Zweifeln und Bedenken Veranlassung gegeben, andrerseits enthält er theils Widersprüche theils so schroffe Bestimmungen, dass er streng ausgeführt geradezu illusorisch werden muss, während er, milder interpretirt, es den Schülern der Prima möglich macht, einige Gegenstände ganz zu vernachlässigen.

Zunächst stofse ich an, dass der Abiturient nur in den Gegenständen, in welchen er geprüft wird, seine Reife bewähren soll. Nicht geprüft wird er in den Naturwissenschaften, in der philosophischen Propädeutik und in der deutschen Literaturgeschichte. Danach würde also der Primaner, dem es nur auf die Erhaltung eines Zeugnisses der Reife ankommt, die Naturwissenschaften ganz vernachlässigen dürfen, während bei den beiden anderen unzweifelhaft wichtigen Gegenständen, die aber in der Censur mit dem Deutschen überhaupt zusammengefasst werden, die Frage entsteht ob dass Zeugnis der Reife für das Deutsche mit oder ohne Rücksicht auf diese beiden Objecte ertheilt werden soll. Im allgemeinen gilt wohl der Grundsatz, dass eine mangelhafte Leistung in denselben einen erheblichen Zweifel an der Reife im Deutschen überhaupt begründet, und das halte ich für richtig.

Sodann sollen nur für geringere Leistungen in einem Hauptobject desto befriedigendere an einem anderen als Ersatz angenommen werden. Also in einem Nebenobject nicht. Oder soll es so verstanden werden, dass es für geringere Leistungen in einem Nebenobjecte eines Ersatzes gar nicht bedarf? oder aber, dass nach einem Schlusse a maiore ad minus die Compensation für Nebengegenstände sich von selber verstehe? Ich nehme das letzte an, frage aber weiter, welches denn Haupt- und welches Nebenobjecte seien. Darüber ist in der C. Verf. keine Erklärung gegeben, ja kaum irgend eine Andeutung gemacht. Oder liegt diese Andeutung in dem Anfange des Gesammtpassus, nach welchem ein Unterschied aufgestellt wird zwischen den Gegenständen, in welchen geprüft und in welchen nicht geprüft wird? Wenn das aber so zu verstehen ist, so wäre es doch gut, es durch klare Fassung aufser Zweifel zu setzen. Sicher wird es nicht überall verstanden, sondern meistentheils versteht man unter den Hauptgegenständen wohl nur

Deutsch, Latein, Griechisch, Mathematik, Geschichte. Und gerade hinsichtlich der letzten schwebt mir aus eigener Erfahrung ein bestimmter Fall vor, in welchem bei der Schlussberathung eine ungeschlichtete Meinungsdifferenz darüber sich erhob, ob sie den Haupt- oder Nebenobjecten zuzuzählen sei.

Und in der That lässt sich eine definitive und für alle Fälle gleichmäfsige Norm dafür kaum aufstellen. An sich sind gewiss alle Wissenschaften Hauptgegenstände; ihr gegenseitiger gröfserer oder geringerer Werth lässt sich nur in Bezug anf das Ziel der allgemeinen Bildung, das auf den Gymnasien erreicht werden soll, taxiren. Da aber die Abiturientenprüfung eine Reifeprüfung für die Universität ist und diese verschiedene Facultäten enthält, die im einzelnen hinsichtlich des Mafses der Kenntnisse in diesem und jenem Gegenstande sehr verschiedene Ansprüche erheben müssen, so scheint mir eine gewisse Berücksichtigung des künftigen Berufes, wie sie in Lit. C. des Reglements von 1834 § 28 für zulässig erklärt ist, denn doch nicht so ganz verwerflich, dass sie gemäfs der C. Verf. vom 12. Januar 1856 ganz zu beseitigen wäre. Gewiss soll die Beurtheilung der allgemeinen geistigen Reife die Hauptsache bleiben; aber ist diese einmal festgestellt, so lassen sich in der Beurtheilung der im einzelnen gewonnenen Kenntnisse wohl gewisse Modificationen denken. Sollte jener Gesichtspunkt der allein geltende sein, so würde am Ende die philosophische Propädeutik eine der ersten Stellen beanspruchen können; und doch wird das gewiss niemand wollen. Andrerseits erscheint es aber sonderbar, wenn jemand zum Studium der Mathematik oder des Baufaches zugelassen werden will, ohne die Reife in der Mathematik zu besitzen, oder zu dem der Theologie ohne Reife in der Religion, zu dem der Philologie ohne Reife in den alten Sprachen u. s. w. Es ist etwas anderes, wenn später ein Student zu einem anderen Studium übergeht; dann würde man natürlich für ihn jener Bestimmuug eine rückwirkende oder besser nachwirkende Kraft nicht geben dürfen. Allein in einem solchen Falle trägt die Schule keine Verantwortung mehr, wenn der junge Mann zu dem neugewählten Fache unvollkommen vorbereitet übergehen sollte, wohl aber bei dem Schüler, den sie noch in ihrer Pflege hat und eben daraus entlassen will. Auch wird der gedachte Fall gewiss selten sein, da Uebergänge dieser Art, so oft sie an sich vorkommen, gewiss nicht ohne reifliche Ueberlegung, also auch nicht ohne gründliche Erwägung alles dessen, was zu dem neugewählten Facultätsstudium erforderlich ist, geschehen werden.

Allein ein noch gröfseres Bedenken als in der Unterscheidung von Haupt- und Nebengegenständen liegt in der Zusatz- und Schlussbestimmung über die Compensation. Zunächst nämlich fragt es sich, ob diese Bestimmung, nach welcher eine Compensation schwächerer Leistungen in der Mathematik durch vorzügliche philologische, und umgekehrt, zulässig sein soll, ein integrirender Theil des Compensationsverfahrens und eine nothwendige Ergänzung desselben sein solle, oder ob sie, wie man es nach dem ersten Worte „namentlich“ erwartet, nur beispielsweise und vorzugsweise zugefügt ist. Beide Ansichten haben aber erfahrungsmäfsig ihre Verfechter: die einen meinen, wie überhaupt die ganze Bestimmung keine zwingende Kraft habe, sondern ihre Ausführung dem gewissenhaften Ermessen der Prüfungscommission überlassen bleibe, so könne auch die Vertauschung der eben gebrauchten allgemeineren und unbestimmteren Bezeichnung „desto befriedigender“ mit dem Prädicat „vorzüglich“ nur den Sinn haben, dass in diesem Falle die Compensation namentlich zulässig erscheine, ohne dass darum dieselbe bei weniger günstigen Verhältnissen auszuschliefsen sei, wenn nur das Ergebnis „desto befriedigenderer“ Leistungen überhaupt vorliege. Dagegen verstehen andere diese Bestimmung so, dass in der That schwächere Leistungen in den genannten Gegenständen nur unter den hier bezeichneten Umständen ausgeglichen werden können; und da nun das Prädicat „vorzüglich“, zumal in den philologischen Fächern, höchst selten, man möchte sagen, fast gar nicht gebraucht wird, so würde danach eine Compensation für die Mathematik fast unmöglich werden.

Es ist gewiss ein vielfach gehegter und wohlberechtigter Wunsch, dass das übertriebene Prädicat „vorzüglich“ ganz beseitigt werde. Es scheint in der That unbillig, ein Prädicat auszustellen, welches auch für die besten, eifrigsten und gewissenhaftesten Schüler fast nur die Bedeutung eines unerreichbaren Ideals hat. Vielleicht wäre es am gerathensten eine Scala von nur drei Stufen übrig zu lassen, die in sich noch eine kleine Modification möglich machen könnten. Für die obere Stufe möge das Prädicat „gut“ gewählt werden, für das man bei recht erfreulichen Leistungen auch „sehr gut“ oder „recht gut“ brauchen möge. Für die Mittelstufe würde am besten das Prädicat „genügend“ sich eignen, und es könnte für dasselbe bei einer geringen Steigerung der Leistungen, die aber an I. noch nicht heranreicht, auch „befriedigend“ gebraucht werden, ein Prädicat, das an sich allerdings subjectiv dasselbe ausdrückt, was objectiv „gut“ genannt wird, durch den

Gebrauch auf Schulen aber ebenso wie im gewöhnlichen Leben eine Abschwächung erlitten hat, durch welche es sich dem blofsen „genügend“ oder „ausreichend“ nähert. Endlich halte ich auf der dritten Stufe „ungenügend“ den von den Schulen des Reg.-Bez. Cassel ausgesprochenen Wunsch, dass daneben auch das mildere „nicht völlig befriedigend“ statuirt würde, für nicht unmotivirt. Namentlich in der Mathematik, der Geschichte und ähnlichen realen Wissenschaften wird der Fall nicht selten sein, dass lückenhafte Kenntnisse zwar nicht mehr genügen, aber doch nicht geradezu als ungenügend bezeichnet werden können. Da würde denn diese Milderung nicht ohne Bedeutung sein und besonders auch für die Compensation, wie sich weiter unten zeigen wird, einen nicht zu unterschätzenden Anhalt gewähren, wie denn thatsächlich auch in dem Reglement von 1834 § 28 B. die Compensation auf nicht völlig den Anforderungen entsprechende Leistungen beschränkt ist. Aehnlich ist auch die betreffende Bestimmung in der Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung der Realschulen vom 6. October 1859 § 7 S. 14.

Freilich mit einer blofsen Milderung des Prädicats, so dass man für „vorzüglich“ das bescheidenere „gut“ setzte, würde in jenem Schlusspassus über die Compensation auch noch nicht viel gewonnen sein; vielmehr erscheint die Bestimmung an sich unhaltbar, indem sie der Mathematik bei der Prüfung eine Bedeutung beilegt, die über alles Mafs hinausgeht und die, so hoch man ihre Bedeutung für die Verstandesbildung stellen mag, sie unmöglich beanspruchen kann. Die Mathematik wird in der Prima mit 4 Stunden wöchentlich getrieben, ja auf manchen Gymnasien der Provinz kommen gemäfs der Mai-Erlasse vom 30. October 1865 und vom 10. März 1866 mit nur 3 Stunden. Sie soll nur bei dem Endurtheil über die Reife des Abiturienten allein so schwer wiegen, wie die beiden alten Sprachen zusammengenommen, denen in Prima zusammen 14, an einigen Gymnasien 15 Stunden (gemäfs derselben C. Verf.) zugewiesen sind. Das Verhältnis ist also 1 : 3½ oder sogar 1 : 5; und doch sollen die Leistungen gegenseitig als Ersatz eintreten können, also gleich wiegen. Eine solche Bedeutung wird der Mathematik nicht einmal auf den Realschulen zugestanden vgl. Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung derselben vom 6. October 1859 § 7 S. 14.

Dagegen giebt es unzweifelhaft Gegenstände, die für die Reife des Abiturienten in erster Linie mafsgebend sind, bei denen also eine Compensation unter allen Umständen unzulässig erscheint.

Das Reglement von 1834 hat gewiss Recht, wenn es als solche Gegenstände das Deutsche und Lateinische aufführt. Ein deutscher Abiturient, der im Deutschen nicht die Reife besitzt, d. h. der die äufserst mafsvolle Forderung von § 28 A 1 hinsichtlich des deutschen Aufsatzes, nach welcher „auffallende Verstöfse gegen die Richtigkeit und Angemessenheit des Ausdrucks, Unklarheit der Gedanken und erhebliche Vernachlässigung der Rechtschreibung und der Interpunction" nur erst einen „gerechten Zweifel über die Befähigung des Abiturienten begründen," nicht zu erfüllen vermag, der kann doch unmöglich für reif erachtet werden, eine deutsche Universität zu besuchen. Eher liefse sich Nachsicht ausüben, wenn die Kenntnisse in der deutschen Literaturgeschichte mangelhaft sind, obgleich auch in dieser Beziehung die Anforderung des Reglements „einige Bekanntschaft mit den Hauptepochen der Literatur" so bescheiden ist, dass streng genommen nach diesem Mafsstabe schwerlich irgend einem Primaner, ja Secundaner die Reife abgesprochen werden könnte [1]).

Nicht minder auffällig wäre es, einem Abiturienten das Zeugnis der Reife zu ertheilen, der im Lateinischen, welcher Sprache von der untersten Classe an bis Prima nahehin der dritte Theil aller Unterrichtsstunden gewidmet wird, die ebenfalls im allgemeinen mäfsigen Anforderungen des Reglements § 28 A 2 zu erfüllen nicht im Stande wäre.[2]) Ich weifs nicht, ob solche Fälle überhaupt vorkommen; mir sind sie so gut wie undenkbar. Genug für diese beiden Gegenstände würde ich unbedenklich die Bestimmung des Reglements § 28, B, wiederhergestellt wünschen.

Anders steht es mit einem Gegenstande, der überhaupt eine Sonderstellung verlangt, nämlich mit der Religion. Die Würde

---

[1]) Ich würde statt dieser zu geringen Forderung vorschlagen: allgemeine Uebersicht über die Hauptepochen der deutschen Literatur und eingehendere Bekanntschaft mit den Hauptschriftwerken der classischen Zeit von Klopstock bis Schiller, auch einige Bekanntschaft mit den mittelhochdeutschen Dichterwerken.

[2]) Eine kleine Erweiterung resp. Präcisirung der Anforderungen würde auch hier vielleicht rathsam erscheinen. Für den schriftlichen Ausdruck liefse sich wohl „Gewandtheit", nicht blofs „einige Gewandtheit" fordern. Ferner kann wohl Verständnis aller in Prima gelesenen Schriftsteller verlangt werden, also z. B. auch des Tacitus. Wozu werden sie sonst gelesen? Selbstverständlich ist damit nicht gesagt, dass der Schüler im Stande sein soll, jede beliebige dem Inhalt nach oder kritisch schwierige Stelle aus diesen Schriftstellern zu verstehen; der Examinator wird immer auswählen. Eher würde ich von Dichtern die Eklogen des Virgil streichen.

dieses Gegenstandes scheint es zu erfordern, dass er von dem Concurrenzstreit der Compensation völlig ausgeschieden werde, also weder selber compensationsfähig sei noch auch für andere als Ersatz eintrete. Man wird auch nicht den Schüler, dessen Wissen in diesem Gegenstande mangelhaft ist, für unreif erklären dürfen. Denn dass dies Wissen nicht als unumgängliches Erfordernis zur Universitätsreife angesehen wird, ergiebt sich einfach daraus, dass Andersgläubige das Zeugnis der Reife ohne Prüfung in der Religion erhalten. Die Strafe für mangelhafte Leistungen in der Religion ein schlechtes Zeugnis zu erhalten, muss und kann die einzige Folge sein, die hierin den nachlässigen Schüler trifft. Dass freilich ein solcher Schüler nicht das Studium der Theologie ergreifen dürfe, versteht sich von selbst.

Alle übrigen Gegenstände können dagegen sehr wohl zum gegenseitigen Ersatz herbeigezogen werden; auch können natürlich Mehrleistungen im Deutschen und Lateinischen wohl als Ersatz für andere Gegenstände gelten, aber nicht Mehrleistungen in diesen für jene. Doch stehen die übrigen Gegenstände hinsichtlich ihrer Bedeutung für die allgemeine Bildung offenbar nicht auf gleicher Stufe und können daher nicht als gleichwiegend betrachtet werden. Während es für mangelhafte Leistungen in der Physik, im Französischen, in der deutschen Literaturgeschichte, auch wohl philosophischen Propädeutik leichter gestattet sein mag, einen Ersatz in anderen Leistungen zu finden, möge dies im Griechischen, in der Mathematik[1]) und Geschichte einigermafsen erschwert werden; ja es scheint

[1]) Der Zusatz im Reglement zu §16, 5, nach welchem der Gegenstand der mathematischen Arbeit auch eine nach bestimmten vorher anzugebenden Rücksichten geordnete Uebersicht und Vergleichung zusammengehöriger mathematischer Sätze sein kann, kommt jetzt wahrscheinlich nirgends mehr zur Geltung, indem thatsächlich wohl nur noch Lösung von Aufgaben gefordert wird. Und dennoch würde damit vielen sonst tüchtigen Schülern, denen aber zur Lösung namentlich geometrischer Constructionen ein „besonderes mathematisches Erfindungstalent“, welches nach der Circ.-Verf. von 1856 S. 2 auch gar nicht verlangt werden darf, fehlt, eine grofse Erleichterung gewährt werden. Es wäre wohl gut, dem Lehrer der Mathematik anheim zu stellen, dass er neben der Lösung zweier geometrischen Aufgaben zwei andere auf demselben Gebiete bezügliche Aufgaben der gedachten Art zur Auswahl für die Abiturienten stelle; beispielsweise neben der Lösung einer etwa auf die Kugel bezüglichen Aufgabe Zusammenstellung und Beweis derjenigen Sätze, welche sich auf das Verhältnis von Kegel, Kugel und Cylinder beziehen. Der befähigtere Schüler wird doch die erste Aufgabe wählen, der andere wird wenigstens zeigen, ob er „eine klare Auffassung der einzelnen Sätze und ihres Zusammenhanges“ der Circ.-Verf. von 1856 gemäfs besitzt.

wohl gerechtfertigt, dass bei diesen Gegenständen eine Compensation durch andere nur dann zulässig sei, wenn die Leistungen in ihnen als „nicht völlig befriedigend," nicht aber, wenn sie als „ungenügend" bezeichnet seien. Auch liefse sich wohl die Bestimmung treffen, dass von denselben höchstens je 1 bei einem Abiturienten compensirt werden dürfe, während man bei den minder wichtigen darin so peinlich nicht zu sein brauchte. Dabei müsste aber die Rücksicht auf § 28 Lit. C des Reglements so weit wiederhergestellt werden, dass beispielsweise

der künftige Theolog ohne Reife in der Religion (auch im Hebräischen),
der künftige Philolog ohne die im Griechischen,
der Mathematiker oder Baueleve ohne Mathematik,
der Mediciner ohne Naturwissenschaften,
der Historiker ohne Reife in der Geschichte und Geographie

ein Zeugnis der Reife überhaupt nicht erhalten dürfte. Oder — und das ist offenbar noch vorzuziehen — will man dies aus Rücksicht auf die Einheit und Gleichmäfsigkeit der Forderungen nicht, so würde eine Bestimmung für die Universitäten zu erlassen sein, nach welcher kein Student, auch wenn er das Zeugnis der Reife besitzt, in eine Facultät aufgenommen werden dürfe, für deren Hauptwissenschaften er die Reife nicht erworben habe, wenn er sich nicht in derselben einer Nachprüfung unterziehe, wie das ja bei dem Hebräischen bereits der Fall ist. Wird dieser Sprache eine solche Bedeutung für das künftige Facultätsstudium beigelegt, so wird man ein gleiches Anrecht den oben genannten an sich viel wichtigeren Gegenständen gewiss nicht versagen dürfen.

Endlich wäre noch die Frage zu erledigen, welches Mafs der Kenntnisse mindestens in dem Gegenstande nachgewiesen sein müsse, welcher zur Compensation für einen anderen dienen soll. Ich meine, dass sich dies durch ein bestimmtes Prädicat nicht feststellen lässt, und würde mich mit der allgemeinen Forderung „desto befriedigenderer Leistungen" durchaus begnügen. Die Prüfungs-Commission muss über jeden einzelnen Fall individuell, nicht nach einem Schema entscheiden, durch welches möglichen Falls manchem aufgeweckten und geistig tüchtigen Abiturienten, der aber in einzelnen Gegenständen zurückgeblieben ist, manchem mittelmäfsigen Kopfe gegenüber entschiedenes Unrecht geschehen könnte. Die Commission lege sich vor allen Dingen die Frage vor, ob der betreffende Schüler die geistige Kraft und wissenschaftliche Reife besitze, um mit Erfolg Universitätsstudien zu betreiben, und entscheide danach den vor-

liegenden Fall ohne Zwang und Peinlichkeit mit der Freiheit, die ihr durch das Reglement nicht minder als durch die C. Verf. vom 12. Januar 1856 und das Min.-Rescript vom 30. October 1865 gewährleistet ist. Befürchtet man daraus Misbräuche, so würde eine Commission, deren Mitglieder nicht alle von Gewissenhaftigkeit beseelt sind, sicherlich auch bei noch so eng präcisirten schematischen Bestimmungen immer noch Gelegenheit genug zur Begehung eines Unrechtes oder eines Irrthums finden.

Es giebt noch manche andere Punkte, in denen für das Prüfungsreglement eine Annäherung an die ursprüngliche Fassung, andere, in denen eine gänzliche oder theilweise Aenderung wohl wünschenswerth wäre. Hier sollte dieser Naehweis nur für die erfahrungsmäfsig äufserst wichtige Compensationsfrage versucht werden.

Stolp. Schütz.

Anmerkung.

Die Frage über die bei der Maturatitätsprüfung zu gestattende Compensation ist einer von den Punkten, über welche die Unterrichtsbehörden, mit einer neuen Redaction des Prüfungs - Reglements beschäftigt, die Gymnasien zu gutachtlichen Aeufserungen veranlasst hat. Es kann nur erwünscht sein, wenn diese Fragen auch in einer, dem Gymnasialunterrichte gewidmeten Zeitschrift zur Erwägung gebracht werden. Aus diesem Grunde gestatte ich mir, der von meinem geschätzten Hrn. Collegen entwickelten Ansicht sofort eine davon abweichende Ueberzeugung über denselben Gegenstand zur Seite zu stellen.

Ueber die Wichtigkeit der Frage wird gewiss jeder mit dem Hrn. Verf. übereinstimmen; auch darüber ist kaum ein Widerspruch zu erheben, dass die in dieser Hinsicht bestehenden Anordnungen in ihrer Anwendung nichts weniger als zweifellos sind. Aber die von dem Hrn. Verf. unternommene Lösung kann ich weder in ihrer Begründung noch in ihrem Ergebnisse mir aneignen. Was die Begründung anbetrifft, so muss es jedenfalls Bedenken erwecken, dass bei einem Lehrgegenstande, der Mathematik, die Anzahl der ihm gewidmeten Lehrstunden als Mafsstab seiner Bedeutung in der Prüfung angewendet wird, während derselbe Mafsstab bei anderen Gegenständen, dem Deutschen, der Religionslehre, keine Anwendung findet; er ist gewiss dort so wenig berechtigt, so wenig er es hier sein würde. Das Herausheben der Religionsprüfung aus

dem „Concurrenzstreit" mag zweckmäfsig sein; aber aus der „Würde" des Gegenstandes diese Folgerung abzuleiten, scheint nicht berechtigt; denn nicht die Religion der Schüler ist Gegenstand der Prüfung, sondern ihre Kenntnisse in der Lehre und der Geschichte der christlichen Religion; dies beides steht nicht nothwendig in Uebereinstimmung. — Der schliefsliche Vorschlag aber, zu dem der Hr. Verf. gelangt, hebt in seinen Consequenzen die Allgemeingiltigkeit des Maturitätszeugnisses auf und trennt das Gymnasium in verschiedene Vorbereitungsschulen für die verschiedenen Facultäten.

Ich besorge, dass jeder Versuch, die gesetzliche Zulässigkeit der Compensation in der Maturitätsprüfung der auf einem Gymnasium unterrichteten Schüler auf eine präcisere Formel zu bringen, in ähnliche Schwierigkeiten verfallen wird. Es ist keineswegs zu verkennen, dass der Gedanke der „Compensation" in der ursprünglichen Form der Prüfungsordnung wie in den späteren Zusätzen einer eingehenden und wohlwollenden Erwägung des Verhältnisses zwischen Gymnasium und Universität seinen Ursprung verdankt. Unmittelbar nach der Maturitätsprüfung tritt der bisherige Gymsasiast in ein bestimmtes einzelnes Fachstudium ein und beabsichtigt, demselben seine ganze geistige Kraft zu widmen; gerade in den Fällen, wo die Wahl des speciellen Gebietes aus innerem Beruf hervorgegangen ist, steht zu erwarten, dass die überwiegende Neigung und Begabung sich offen vor dem Austritte aus dem Gymnasium bekunden wird. Für solche Fälle hat, so scheint es, die Prüfungsordnung eine gewisse „Compensation" zulassen wollen. Aber bei aller Anerkennung der darin liegenden wohlwollenden Absicht kann ich mich der Ueberzeugung nicht entschlagen, dass dieser Gedanke, consequent ausgeführt, der obersten Classe des Gymnasium den einheitlichen gymnasialen Charakter gefährden muss. Denn wenn es ausdrücklich als zulässig erklärt wird, einzelne Gegenstände leicht zu nehmen, falls man nur dafür in gewissen anderen besseres leistet, als unbedingt zu fordern ist, so ist nicht wohl zu ersehen, mit welchem Rechte dann noch in der obersten Classe die Schüler zur Theilnahme an allen Unterrichtsgegenständen verpflichtet und in allen an alle die gleichen Forderungen gestellt werden. In der Maturitätsprüfung wirft durch die für zulässig erklärte „Compensation" die nachherige Trennung der Facultäten ihren vorausgehenden Schatten so stark in die Schule selbst hinein, dass zu einer Zerklüftung der obersten Classe in Vorbereitungsschulen für die verschiedenen Facultäten der Weg nicht mehr weit ist. Wer auf den allgemein bildenden Charakter

des Gymnasiums Werth legt und zur Erreichung dieses Zweckes jedem der Unterrichtsgegenstände seinen eigenthümlichen, nicht durch andere ersetzten Werth beimisst, wird nicht umhin können, in der gesetzlichen Zulassung der Compensation eine Gefahr zu erblicken.

Aber würde nicht das Aufgeben dieser Aushilfe zu Unbilligkeiten und Härten führen! Ich glaube nicht, dass dies der Fall sein würde, sofern nur zwei Grundsätze bei der Prüfung innegehalten werden. Erstens, die Maturitatsprüfung ist nicht dazu bestimmt, ein Gymnasium in dem Glanze seiner Leistungen vorzuführen; bei einer Prüfung von so weittragender Bedeutung ist in keinem einzelnen Gegenstande der Höhepunkt der Leistungen, den die Schule als ihr Ideal erstrebt und an manchen ihrer Schüler erreicht, zum Mafsstabe der Forderung zu machen, sondern die Forderung ist in jedem auf ein gutes Mittelmafs herabzusetzen, wobei höheren Leistungen ihre Anerkennung nicht entgeht. Zweitens aber, in keinem Lehrgegenstande ist für die Maturitätsprüfung eine Leistung gelten zu lassen, welche für die strenge und gewissenhafte Versetzung nach Prima nicht genügen würde. — Ich bin weit entfernt von dem Gedanken, als ob in der Verbindung dieser beiden Gesichtspunkte eine Formel liege, die sich bequem ohne alle Schwierigkeit in jedem einzelnen Fall anwenden liefse; es wird hier, wie in allen Punkten der Prüfungsordnnng, auf das umsichtige und gewissenhafte Urtheil des prüfenden Collegiums gerechnet. Aber nicht nur für leichter anwendbar halte ich derartige Grundsätze, als die verwickelten Bestimmungen über Compensation, sondern, was mir entscheidend ist, für übereinstimmend mit dem einheitlichen Charakter, den das Gymnasium bis zu seinem Abschlusse zu bewahren hat.

Es bedarf wohl kaum der Bemerkung, dass dies alles nur für solche Examinanden der Maturitätsprüfung gilt, welche den Lehrgang des Gymnasiums zurückgelegt haben. Etwas durchaus anderes ist es, wenn zuweilen Männer schon in reiferen Jahren aus einem andern Lebenswege in Folge 'ausgesprochener Begabung zu einem Universitätsstudium übergehen und deshalb sich der Maturitätsprüfung unterziehen. Fälle dieser Art sind schon ihrer Natur nach Ausnahmen, welche als solche nicht unter die Regel der Beurtheilnng fallen; auch ist es ohne jede Rückwirkung auf das Gymnasium, wenn in diesen Fällen den Forderungen und Voraussetzungen des erwählten Studiums überwiegend Rechnung getragen wird.

H. Bonitz.

Zur Revision des Abiturientenprüfungs-Reglements.

(Eine Stimme aus Hannover.)

Die Veröffentlichung des Ausschreibens des Königl. Ministerii „Vorbereitungen zu einer Revision des Abiturientenprüfungs-Reglements" betreffend in Stiehls Centralblatt Juli S. 415ff. veranlasst mich, über einige darin erwähnte Punkte meine auf längerer Erfahrung und Beobachtung beruhende Ansicht auszusprechen, indem es gemäfs der am Ende des Rescripts den Provinzial-Schulcollegien gestellten Anheimgabe „nach Befinden Gutachten von einzelnen Directoren und Lehrern einzuholen" vielleicht nicht ohne Interesse ist, neben den von „den Schulbehörden und Gymnasialdirectoren in den neuen Provinzen eingegangenen Gutachten," auch aus dem Kreise der Lehrer dieser Provinzen eine Meinung zu vernehmen. Denn so unzweifelhaft auch Behörden und Directoren in einer Stellung sind, um die Dinge in einem weiteren Umfange von oben zu sehn, so wird doch in vielen Fällen das Bild aus einer Betrachtung von unten eine Ergänzung finden können.

Zu §21 (a. O, S. 418) heifst es: „dass sämmtliche Lehrer des Gymnasiums bei der mündlichen Prüfung zugegen sind, wird meistentheils nicht für nöthig gehalten." Natürlich ist der Standpunkt der Behörden und Directoren zunächst nun der, dass das Examen in gehöriger Weise gehalten werde; und zu diesem Zwecke ist die Anwesenheit anderer Lehrer als der examinirenden in der That „nicht nöthig." Gleichwohl ist unter den jüngern Lehrern, wofern sie nicht das Glück haben, schon früh in den Unterricht der Prima mit eingetreten zu sein, der Wunsch, beim Abiturientenexamen gegenwärtig sein zu dürfen, sehr verbreitet. Und wenn man den Satz, dass jeder Lehrer sich als Glied des Ganzen der Anstalt betrachten solle, nicht eine leere Formel sein lassen will, so wird man diesen Wunsch als gerechtfertigt anerkennen müssen. Jedoch die Sache hat auch eine praktische Seite. Man wird ja wohl bemerkt haben, dass jüngeren Lehrern, wenn sie in die Prüfungscommission eintreten, nicht selten noch der richtige Mafsstab des Urtheils, die angemessene Weise des mündlichen Examinirens und des Corrigirens der schriftlichen Arbeiten fehlen. Würde es also für eine möglichst gleichartige Behandlung des Prüfungsactes, welche man doch wünschen muss, nicht recht nützlich sein, wenn die eintretenden Lehrer schon früher mit dem Verfahren bei demselben bekannt gemacht wären? Man brauchte deshalb noch nicht „sämmt-

liche" Lehrer hinzuzuziehen, sondern könnte nur diejenigen, welche dem Unterricht in der Prima nahe stehn oder schon längere Zeit im Dienste sind, der Commission aggregiren. Diese aber sollte man dann auch verpflichten, bei der Prüfung als Auditoren gegenwärtig zu sein und ihnen wenigstens nachträglich die Einsicht der schriftlichen Arbeiten gewähren.

„In Betreff der Geschichte hat die vormals hannöversche Unterrichtsverwaltung die durch § 11. 6 ihres Reglements angeordnete Theilung der Prüfung bewährt gefunden." Die Einrichtung besteht darin, dass am Schluss des 2. bezüglich 3. Semesters der Prima über das im verlaufenen Jahre durchgenommene Geschichtspensum examinirt wird, im Abiturientenexamen dann über die je zweite Hälfte. Da also die Schüler für jedes Examen nur eine Hälfte des Auszuges zu lernen brauchen, so ist es erklärlich, dass die Resultate von oben besehn günstig erscheinen. Ob aber das geschichliche Studium als solches dadurch wahrhaft gefördert wird, möchte zweifelhaft sein. Die Tendenz, welche dem hannöverschen Reglement von 1861 zu Grunde lag, war insbesondre die „Examensangst" zu mindern. Man hat dies also in diesem Falle dadurch zu erreichen gesucht, dass man dieselbe halbirte. Der Grund des Uebels liegt aber vielmehr darin, dass die meisten Schüler ein tüchtiges Lernen der historischen Data bis auf die Zeit kurz vor dem Examen verschieben. Wenn man auf ein festes Memoriren in den mittleren Classen das rechte Gewicht legt, so wird das Abiturientenexamen über das ganze Gebiet ohne übermäfsige Belästigung von Statten gehn. Will man aber gleichwohl eine Theilung des Examens vornehmen, welche allerdings deshalb wünschenswerth ist, um durch Beschränkung des Stoffs für ein tieferes Eingehn bei dem Examen Zeit zu gewinnen, so sollte man das Vorexamen an den Uebertritt aus Secunda nach Prima knüpfen, und zwar (schon der gleichartigen Forderung im Hauptexamen halber) regelmäfsig auf die alte Geschichte richten. Das würde freilich eine Veränderung des üblichen Lehrplans voraussetzen, die übrigens an sich sehr zu empfehlen wäre. Auch der Geschichtsunterricht sollte sich in 3 concentrischen Kreisen aufbauen, von denen jeder 2 Classen des Gymnasiums umschliefst, so dass je in die untere die alte, in die obere die mittlere und neuere Geschichte gelegt würde. Für die alte Geschichte in Secunda spricht unter andern der Umstand, dass der classische Unterricht in Prima eine genügende Kenntnis derselben bereits voraussetzt, während bei dem jetzigen Plane gerade dann die alte Geschichte 2 Jahre lang in Secunda brach gelegen

hat und eventuell noch ein drittes Jahr in Prima brach liegt. Es ist also nicht zu verwundern, dass man sich bei der Interpretation der Schriftsteller und den lateinischen Aufsätzen von der Kenntnis der Schüler in der alten Geschichte häufig sehr unangenehm in Stich gelassen sieht. Und da nun die oft ganz an das Ende des Gymnasialcursus fallende alte Geschichte nicht diejenige Verarbeitung findet, welche ihr, wenn früher gelegt, durch den übrigen Unterricht zu Theil werden könnte, so ist es natürlich, dass sie nicht die rechte Frucht treibt. Ueberhaupt aber scheinen die ungenügenden Leistungen in der Geschichte wesentlich die Folge davon zu sein, dass man der Prima, indem man ihr das ganze Gebiet zugewiesen hat, die Möglichkeit einer rechten Vertiefung entzieht.

Einigermafsen verwundert bin ich darüber, dass „von nicht wenigen Directoren der Prov. Hannover auf Beibehaltung der Scala der Prädicate besonderer Werth gelegt wird." Die zu Pfingsten 1861 veranstaltete Directorenconferenz, auf deren Berathungen das Reglement dieses Jahres beruht, konnte sich in der ersten Verhandlung über die Sache (wobei übrigens von Seiten des Ober-Schulcollegiums Gewicht darauf gelegt wurde, dass man sich der Preufsischen Scala möglichst anschliefse) nicht einigen. In der folgenden Sitzung wurde die jetzige Scala — : für den mittleren Standpunkt „befriedigend", darüber hinaus „recht gut, sehr gut, vorzüglich," dahinter zurückbleibend „nicht ganz befriedigend, unbefriedigend, gänzlich ungenügend" — von einem einflussreichen juristischen Mitgliede vorgelegt und ihre Annahme, wie es schien, wesentlich durch den Wunsch mit der Sache zu Ende zukommen gefördert. Der Einwurf, dass es bedenklich sei, gerade das allgemein verbreitetste und alt herkömmliche Prädicat „gut" zu beseitigen, wurde damit zurückgewiesen, dass eben „befriedigend" so viel bedeute als „gut". Nur hat aber jene Scala einen augenscheinlichen Fehler. Es sind selbstverständlich drei Hauptstufen vorauszusetzen: entweder genügen die Leistungen den Anforderungen, oder sie geben darüber hinaus, oder sie bleiben dahinter zurück, eine jede dieser Hauptstufen umfasst aber ein solches Mafs, dass es nothwendig ist, innerhalb desselben noch Differenzen zu bezeichnen. Nun bietet die hannoversche Scala für die mittlere Stufe — welche doch gerade von der überwiegenden Mehrzahl der zum Examen zugelassenen erreicht wird — nur ein Prädicat, dagegen für die beiden seltener in Betracht kommenden Stufen je drei. In Folge dieses Mangels werden vermuthlich manche sich genöthigt gesehn haben, das Prädicat „recht gut" mit für die mittlere Stufe zu verwenden.

Da aber andere sich hierzu nicht verstehn können, so muss dadurch gerade der Hauptzweck der ganzen Einrichtung, die Gleichartigkeit der Prädicirung, gestört werden. Fast noch übler steht es, wenn man daran festhält, den mittleren Standpunkt allein mit „befriedigend“ zu bezeichnen. Die Natur der Sache zwingt dann dieses Prädicat mit Gewalt nach oben und unten auseinanderzuziehn, um die natürliche Ausdehnung der mittleren Stufe zu decken. Und vermittelst der Betonung lässt sich in der That dem Worte eine weite Bedeutung geben. Ist die Leistung eine wirklich gute, so sagt man in Erinnerung an die gegebene Interpretation kurzweg und entschieden „befriedigend,“ aber auch ziemlich schwache Leistungen lassen sich mit einem gedehnten „Oh wohl noch befriedigend” auf diesen Punkt hinaufziehn. Da sich aber die Melodie des Wortes in dem Protokolle nicht wiedergeben lässt, so wird man am Schluss nicht selten überrascht, dass die Zeugnisse von Schülern, deren Leistungen merklich verschieden sind, gleich oder sehr ähnlich lauten. Es scheint daher durchaus nothwendig, dass der Scala für die mittlere Stufe das herkömmliche „gut“ beigefügt und dem „befriedigend“ der Sinn beigelegt wird, welchen man nach gewöhnlichem Sprachgefühl damit zu verbinden pflegt, d. h. „noch befriedigend,“ was etwa dem früher üblichen „ziemlich gut“ gleichzuachten ist, während nach dem richtigen Urtheile der Hessischen Directoren die Extreme „vorzüglich“ und „völlig ungenügend“ abgeschnitten werden können.

In Betreff des lateinischen Aufsatzes ist das Verfahren nach § 17 des hannöverschen Reglements (a. O. S. 417) im höchsten Grade zu empfehlen. Auffallend erscheint einem allerdings bei den ersten Proben, die man davon sieht, die Gleichartigkeit der Arbeiten rücksichtlich des Inhalts. Allein um so deutlicher tritt das verschiedene Mafs der Leistungen in der Form der Darstellung hervor, worauf es ja aber bei dem lateinischen Aufsatze hauptsächlich abgesehen ist. Das Bewusstsein, in der Sache nicht wesentlich irren zu können giebt dem Schüler Freiheit für die Behandlung der Form; auch da die Dictate, welche der Behörde mit einzuliefern sind, gröfstentheils nicht aus Sätzen, sondern nur aus einzelnen Schlagwörtern bestehen, so ist guten Schülern auch Raum gelassen, dem Inhalt gröfsere Fülle zu geben. Andrerseits ist durch die Feststellung der darzustellenden Gedanken einem ungebührlichen Gebrauche von eingelerntem Phrasengeklingel, von sogenannten „Schubladeneinleitungen“ und dgl. einigermafsen gesteuert. Wenn man aber so dem Schüler die Hilfe nimmt, welche er bei

ganz freien Aufsätzen daraus zieht, dass er den Gedankengang möglichst nach den zu diesem Zwecke eingelernten *loci communes* dirigirt, so scheint es billig, ihm wenigstens den Gebrauch eines lateinisch-deutschen Lexikons zu gestatten. Die Einrichtung ist allerdings eine Ermäfsigung der Forderungen; aber man sollte auch überall nach dem Grundsatze verfahren: Mäfsige Forderungen und strenge, ehrliche Erfüllung derselben. Bei der erwähnten Einrichtung geht auch der schwache Schüler mit dem Bewusstsein in das Examen, dass er jedenfalls in der Lage ist, etwas zu Stande zu bringen. Dieser Umstand hat es denn auch erfahrungsmäfsig dahin gebracht, dass selbst der Gedanke an Unterschleif so gut wie ganz verschwunden ist. Wahrlich ein nicht hoch genug anzuschlagender Segen! n.

Einige Bemerkungen über die Prüfung der Abiturienten in der Mathematik.

Unter den Punkten, über welche die Ministerial-Verfügung betreffend „die Vorbereitungen zu einem neuen Reglement für die Prüfung der Abiturienten auf den preufsischen Gymnasien" (vgl. Septemberheft d. Z. S. 714), gutachtliche Aeufserungen verlangt, befinden sich auch einige, welche sich auf die Prüfung in der Mathematik beziehen. Da dieselben Fragen von allgemeinerem Interesse berühren, so möge es mir gestattet sein, einige Bemerkungen darüber an dieser Stelle mitzutheilen. Es heifst a. a. O. (S. 717): In § 28 Nr. 6 (des in Preufsen bisher giltigen Reglements) wünschen einige (Directoren in den neuen Provinzen) die Bezugnahme auf die Proportions-Lehre beseitigt und die Gleichungen des zweiten Grades mit mehrern Unbekannten ausgeschlossen. Im allgemeinen wird von mehreren Seiten eine Herabsetzung der Forderungen in der Mathematik gewünscht. Das preufsische Prüfungs-Reglement bestimmt an jener Stelle: (Das Zeugnis der Reife ist zu ertheilen, wenn der Abiturient) in Hinsicht auf die Mathematik

> „Fertigkeit in den Rechnungen des gemeinen Lebens nach ihren auf die Proportionslehre gegründeten Principien, Sicherheit in der Lehre von den Potenzen und Wurzeln und von den Progressionen, ferner in den Elementen der Algebra und der

Geometrie, sowohl der ebenen als der körperlichen, Bekanntschaft mit der Lehre von den Combinationen und mit dem binomischen Lehrsatz, Leichtigkeit in der Behandlung der Gleichungen des ersten und zweiten Grades und im Gebranch der Logarithmen, eine geübte Auffassung in der ebenen Trigonometrie, und hauptsächlich eine klare Einsicht in den Zusammenhang sämmtlicher Sätze des systematisch geordneten Vortrages gezeigt hat."

Offenbar ist hierin das ganze für die Gymnasien bestimmte Pensum der Mathematik in der Kürze zusammengestellt und jener erste auf die Proportionslehre bezügliche Passus entspricht der Methode, nach welcher zur Zeit der Entstehung des Reglements (1834) in den untern Classen der Gymnasien die sogenannten bürgerlichen Rechnungsarten behandelt wurden. Schon längst aber lässt man im elementaren Unterricht nicht mehr nach den Formeln der „Regula de tri" oder „Regula quinque" u. s. w. solche Aufgaben rechnen, sondern dieselben der Fassungskraft der Schüler entsprechend und dem wirklichen Verständnis zugänglich durch einfache Schlüsse vom Vielfachen auf die Einheit und umgekehrt lösen. In diesem Sinne also dürfte „die Beseitigung der Bezugnahme auf die Proportionslehre" nicht nur mit Recht zu wünschen, sondern zuversichtlich zu erwarten sein. An die Beseitigung der Proportionslehre überhaupt aber ist ja gar nicht zu denken.

Ferner wird die Ausschliefsung der Gleichungen zweiten Grades mit mehreren Unbekannten gewünscht. Ich kann mir nur denken, dass man aus den in den Programmen veröffentlichten mathematischen Aufgaben für die Abiturienten Veranlassung zu diesem Wunsche gefunden hat. Denn unter diesen finden sich nicht selten Systeme von Gleichungen zweiten Grades mit mehreren Unbekannten, zu deren Lösung die Bekanntschaft mit gewissen Kunstgriffen z. B. Einführung von besonderen Verbindungen der gesuchten Gröfsen als neuer Unbekannten nothwendig ist. Aufser in den Programmen der letzten Jahre findet man schon in der aus diesem Kreise entnommenen Sammlung von mathematischen Aufgaben von Martus (No. 820—905) eine grofse Zahl derartiger Aufgaben. Mit Recht dürften solche ebenso wie einzelne Formen der Gleichungen zweiten Grades mit einer Unbekannten z. B. reciproke Gleichungen und dergl. bei der Abiturienten-Prüfung auszuschliefsen sein. Aber wenn schlechthin alle Aufgaben mit mehreren Unbekannten, welche auf eine quadratische Gleichung führen, ausgeschlossen werden sollen, so geht man damit viel zu

weit. Die Lösung jeder quadratischen Gleichung ist ja eigentlich auf die Bestimmung zweier Unbekannten zurückzuführen, und wenn man auch diese Auffassung hier nicht gelten lassen will, so wird man doch zugeben müssen, dass z. B. folgende Aufgaben streng genommen auf Gleichungen des zweiten Grades mit mehreren Unbekannten führen: Zwei Zahlen zu finden, deren Summe oder Differenz $= a$, deren Produkt $= p$ ist. Der Umfang eines Rechtecks sei u, der Radius des um dasselbe beschriebenen Kreises sei r, es sollen die Seiten des Rechtecks bestimmt werden. Eine Strecke so zu theilen, dass die Summe der Quadrate der Theile eine gegebene Gröfse habe, oder so, dass der gröfsere Theil die mittlere Proportionale sei zwischen der ganzen Strecke und dem kleineren Abschnitt u. s. w.

Solche Aufgaben findet man in den gebräuchlichen Sammlungen zum Theil unter denen mit einer Unbekannten, weil die Substitution sehr einfach ist und sofort beim Ansatz vollzogen werden kann, in der That aber sind zwei Gleichungen mit zwei Unbekannten gegeben. Ferner sind bei allen auf einfache arithmetische Reihen bezüglichen Aufgaben zwei Fundamentalgleichungen vorausgesetzt und einige dieser Aufgaben, die ganz innerhalb der Grenze der mäfsigsten Anforderungen liegen, führen auf eine Gleichung zweiten Grades; ebenso viele im übrigen ganz einfache algebraisch-geometrische Aufgaben, die für die schriftliche Prüfung der Abiturienten sehr wohl geeignet sind. Ueberhaupt ist die Zahl der für diesen Zweck durchaus angemessenen Aufgaben, die die Bestimmung zweier Unbekannten fordern und auf quadratische Gleichungen führen, eine ganz aufserordentlich grofse. Sollen nun diese alle ausgeschlossen sein? Eine Grenze liefse sich vielleicht dahin bestimmen, dass man nur diejenigen für zulässig erklärt, bei denen man durch Anwendung einfacher Substitution auf eine quadratische Gleichung mit einer Unbekannten kommt. Doch auch diese ist zu eng, denn die Aufgabe z. B. aus der Summe der Quadrate zweier Zahlen und aus ihrem Product die Zahlen zu finden, ist am besten auf eine andere und zwar grade instructive Weise zu lösen, die jedem Abiturienten geläufig geworden sein muss.

Aus den anderen Gebieten der Elementar-Mathematik aber finden sich nicht weniger häufig Prüfungs-Aufgaben, die über das Mafs dessen hinausgehen, was billigerweise von jedem Gymnasial-Abiturienten zu fordern ist. Es würde zu weit führen hier Beispiele anzuführen; sie sind in den Programmen zahlreich zu finden. An dieser Uebertreibung der Anforderungen mag wohl die gebotene

Veröffentlichung der Aufgaben einige Schuld tragen. Der Lehrer der Mathematik kommt leicht und nicht ohne Grund zu der Ansicht, dass nach der Schwierigkeit oder Eigenthümlichkeit der von ihm gestellten Aufgaben die Fachgenossen wenigstens seine Lehrgeschicklichkeit und den Standpunkt der Kenntnisse seiner Schüler beurtheilen. Ueber manche Aufgabengruppe, die ohne besondere Schwierigkeiten aber vollständig den berechtigten Anforderungen des Reglements entsprechend ist, werden von einzelnen Fachgenossen die Achseln gezuckt und geurtheilt, sie seien zu leicht. Aufserdem wünscht der betreffende Lehrer selbst wohl auch etwas ungewöhnliches zu bringen, nicht Aufgaben zu wählen, die schon andere veröffentlicht haben, oder die er selbst vor Jahren in ähnlicher Weise gestellt hat. Man sucht und findet nun Aufgaben, die auch wohl interessant sind, sogenannte elegante Lösungen zulassen und doch eigentlich nicht über den Kreis der Elementar-Mathematik hinausgehen, deren Behandlung aber freilich oft eine gewisse Vorbereitung in besonderer Weise — um nicht Abrichtung zu sagen — erfordert.

Das aber halte ich nicht für richtig, dass der Lehrer zu zeigen sucht, wie weit er mit seinen Schülern überhaupt hat kommen können; vielmehr scheint mir bei der Prüfung nur dasjenige Mafs der Anforderungen gerechtfertigt, welches jeder Abiturient eines jeden Gymnasiums erreicht haben muss. Dass ein Lehrer der Mathematik an einem Gymnasium, dessen obere Classen alle in subordinirte Coetus mit jährigem Cursus getheilt sind, mehr behandeln und weiter gehen kann, als ein andrer, der an einer Anstalt arbeitet, wo weder Prima noch Secunda, vielleicht nicht einmal Tertia getheilt ist und halbjährlich versetzt wird, ist selbstverständlich. Bei der Abiturientenprüfung aber muss überall derselbe auch für letztere angemessene Mafsstab angelegt werden; denn dieselbe ist nicht eine Gelegenheit, die einzelne Anstalt in ihrer Besonderheit zu zeigen, sondern nur die Schüler nachweisen zu lassen, dass sie den für alle Anstalten gleichmäfsig giltigen Anforderungen genügen. Wer übrigens den Wunsch über diese engere Grenze hinauszugehen nur dadurch befriedigen kann, dass er den Schülern durch den Gedanken an das mögliche Vorkommen des Gegenstandes im Examen das Interesse abnöthigt, der möge sich doch lieber auf die engsten Grenzen beschränken.

Die oben mitgetheilten Forderungen des preufsischen Prüfungsreglements scheinen aber bei dieser Auffassung einer Herabsetzung in keiner Weise zu bedürfen. Höchstens könnte der

Schlusspassus: „klare Einsicht in den Zusammenhang sämmtlicher Sätze u. s. w.“ etwas zu viel zu fordern scheinen, wenn man ihn in seinem vollen Umfange zum Mafsstabe nimmt. Es liegt aber in der Natur der Sache, dass bei derartiger Formulirung von Forderungen mehr das zu erstrebende Ideal als das immer erreichbare Ziel vor Augen gestellt wird. Im einzelnen dürften nur etwa über die Combinationslehre die Ansichten der Sachkundigen verschieden sein, doch wird man den binomischen Lehrsatz mit Recht beibehalten wollen. Indessen kann man den Inductionsbeweis für diesen führen, auch ohne ausführlich in die Combinationslehre einzugehen, die allerdings vielen Schülern Schwierigkeiten zu machen pflegt.

Die überall bei zweckmäfsigem Unterricht und richtiger Zeitbenutzung erreichbaren Forderungen, durch welche kein anderer Unterrichtsgegenstand beeinträchtigt zu werden braucht und welche für keinen anderweitig befähigten Schüler zu hoch sind, glaube ich dahin zusammenfassen zu können:

„Sicherheit in der Buchstabenrechnung, einschliefslich der Potenz- und Wurzelrechnung und der Proportionslehre, Verständnis von der Bedeutung der Logarithmen und Fertigkeit in ihrer Anwendung, Kenntnis der einfachen Reihen und des binomischen Lehrsatzes, Uebung im Lösen von Gleichungen des 1. und 2. Grades und in Anwendung der einfachen Methoden der Behandlung von Gleichungen mit mehreren Unbekannten, sicheres Wissen der Hauptsätze der ebenen und körperlichen Geometrie so wie der ebenen Trigonometrie und Uebung in Behandlung einfacher Aufgaben aus diesen Gebieten.“

Mit einer Herabsetzung dieser Anforderungen wird man das nicht erreichen, was wohl ursprünglich an einzelnen Stellen einen derartigen Wunsch veranlasst hat, nämlich dass die Schüler nicht zu viel für die mathematischen Stunden arbeiten müssen. Die Wahrnehmung wird wohl nur noch sehr selten zu machen sein, dass Schüler, die in den alten Sprachen gute Fortschritte machen, in der Mathematik bei aller Anstrengung ganz zurückbleiben; eher kommt der umgekehrte Fall vor. Jenem Uebelstande aber würde, wo er vorkommt, durch Herabsetzung der Forderungen nicht abgeholfen, wohl aber der Erfolg des mathematischen Gymnasialunterrichtes beeinträchtigt werden. Wenn der Lehrer der Mathematik die Schüler mit häuslichen Arbeiten überbürdet, so ist es Recht und Pflicht des Directors, ihm dies zu verbieten. Wenn endlich der mathematische Lehrer es versteht die Schüler für seinen

Gegenstand so zu interessiren, dass sie für diesen mehr arbeiten als den Philologen lieb ist, so sollen diese sich nur bemühen ein gleiches Interesse zu erregen, was ihnen doch bei 14—16 wöchentlichen Stunden altsprachlichen Unterrichts nicht schwer werden sollte; dann wird sich das nöthige Gleichgewicht schon von selbst herstellen.

Zu § 16 wünscht die Mehrzahl der Directoren in Hannover für die schriftliche Prüfung in der Mathematik eine weniger beschränkte Zahl von Aufgaben, um durch die Verschiedenheit derselben und die gestattete freie Wahl unter ihnen den verschiedenen Fähigkeiten, mathematische Aufgaben anzugreifen und zu behandeln, gerecht zu werden. Die hessischen Directoren wünschen die bei ihnen herkömmliche Beschränkung auf drei mathematische Aufgaben beibehalten zu sehen.

Gegen den ersteren dieser beiden von dem preufsischen Reglement abweichenden und unter sich diametral entgegengesetzten Wünsche lässt sich geltend machen, dass der Abiturient, wenn ihm eine gröfsere Zahl von Aufgaben vorliegt, leicht dadurch verleitet werden kann, nach dem ersten mislungenen Versuch der Lösung einer Aufgabe sofort zu einer andern überzugehen, überhaupt sich nicht ernstlich genug zu bemühen in den Sinn der Aufgabe einzudringen und den Weg ihrer Lösung durch gesammeltes Nachdenken zu finden. Eine gröfsere Zahl von Aufgaben kann gerade den entgegengesetzten Erfolg haben, dass der Abiturient durch unruhiges Herumprobiren an allen in der gegebnen Zeit weniger leistet als er bei der ihm abgenöthigten Concentration seiner Kraft auf wenige geleistet haben würde. Aber richtig ist es wohl, dass mehr Aufgaben zu stellen sind, als in einer dem mittleren Mafs der Anforderungen genügenden Arbeit richtig gelöst sein müssen. Ich glaube nicht, dass in den alten preufsischen Provinzen irgendwo nur dann eine mathematische Arbeit befriedigend genannt wird, wenn in derselben alle vier Aufgaben gelöst sind. Denn welche Arbeit soll man dann gut oder gar vorzüglich nennen? Es wäre vielmehr wünschenswerth, dass festgestellt würde, was in einer Arbeit geleistet sein muss, damit sie befriedigend genannt werden kann. Vielleicht wäre folgender Mafsstab nicht unzweckmäfsig. Eine befriedigende Arbeit muss enthalten: die Lösung einer quadratischen Gleichung, einer trigonometrischen Aufgabe mit correcter Anwendung der Logarithmen und ein Zeugnis klarer geometrischer Anschauung und genügender Bekanntschaft mit geometrischen namentlich stereometrischen Sätzen. Diesem kann schon durch Lösung zweier

Aufgaben genügt werden, wenn z. B. die stereometrische Aufgabe auf eine quadratische Gleichung führt, und solcher Aufgaben giebt es viele; oder wenn die trigonometrische Aufgabe auch zur Lösung einer solchen Gleichung Veranlassung giebt z. B. die Berechnung des Dreiecks aus einem Winkel, der Summe zweier Seiten und dem Flächeninhalt und viele andere dieser Art.

Hierdurch scheint der zweite der oben erwähnten Wünsche, die Beschränkung der Aufgaben auf drei, in gewissem Sinne unterstützt zu werden. Da aber den vorher von mir in Vorschlag gebrachten Anforderungen an eine befriedigende Arbeit durch Lösung zweier Aufgaben nur in besonderen Fällen genügt werden wird, so halte ich doch die Stellung von vier Aufgaben durchschnittlich für zweckmäfsig und wünschenswerth, wenn auch nicht mit der ausdrücklichen Unterscheidung in zwei arithmetische und zwei geometrische. Sehr viele geometrische Aufgaben sind zugleich arithmetische bez. algebraische und es dürfte vielmehr genügen zu verlangen, dass die gestellten Aufgaben geeignet seien, dem Abiturienten Gelegenheit zu geben zu zeigen, dass er in den verschiedenen Gebieten der Elementar-Mathematik das nöthige leistet.

Wenn ich im vorstehenden manchem meiner Fachgenossen zu wenig Ansprüche gemacht zu haben scheine, so erlaube ich mir zu bemerken, dass ich verschiedene Theile der Elementar-Mathematik für sehr zweckmäfsige Gegenstände des Unterrichtes in der obersten Classe des Gymnasiums halte, die ich doch nimmermehr als geeignete Gegenstände der Abiturienten-Prüfung anerkennen kann. Ich wiederhole, dass man nach meiner Ansicht in der Mathematik ebenso wie in anderen Fächern auf der obersten Stufe wird mehr lehren und treiben können und eigentlich auch müssen, als von dem Abiturienten in der Prüfung zu verlangen ist. Allerdings ist vom Unterricht zu fordern, dass er zuerst es allen Schülern möglich mache jenen mäfsigeren Forderungen zu genügen, ehe derselbe sich auf Gebiete einlassen darf, wo die Schüler doch nur mit ungleichem Erfolge für die einzelnen weiter geführt werden können.

G. Rühle.

ZWEITE ABTHEILUNG.

LITERARISCHE BERICHTE.

Deutsches Lesebuch für die Oberclassen höherer Schulen, herausgegeben von Dr. Ed. **Schauenburg**, Director der Realschule in Cleve, und Dr. R. **Hoche**, Oberlehrer am Gymnasium zu Wesel. 1. 2 Th. Essen 1867. 68.

„Das Lesebuch verdankt seinen Ursprung der durch langjährige Unterrichtserfahrung bei den beiden Herausgebern immer mehr befestigten Ueberzeugung, dass auch in den obersten Classen unserer höheren Lehranstalten der Mittelpunkt des deutschen Unterrichts in die nöthige Verwendung des Lehrstoffes zu setzen sei. Wie im Laufe der letzten Decennien die systematische Betreibung der Rhetorik, Metrik und Poetik aus unseren Schulen geschwunden ist, so möchten wir auch den systematischen Vortrag der Literaturgeschichte dessen Erfolg nur sehr unbedeutend zu sein pflegt, aus unsren Lehranstalten gänzlich verbannt wissen. Nur in einer möglichst ausgedehnten Lectüre sehen wir das geeignete Mittel, der reiferen Jugend das Verständnis für die Schätze unserer nationalen Literatur zu erschliefsen, nicht aber in einer inhaltslosen und nur zu unberechtigtem Aburtheilen verleitenden Mittheilung von Namen und Titeln," — Ref. sieht in diesen ersten Sätzen des Vorworts sein eigenes, öfters ausgesprochenes Urtheil über den Werth des gegenwärtig gewöhnlichen Betriebs der deutschen Literaturgeschichte von Seiten zweier Praktiker so wörtlich bestätigt, wie er es nur wünschen konnte. Dass er darum in ganz natürlicher, günstiger Voreingenommenheit sich der genaueren Prüfung dieses deutschen Lesebuchs zugewandt hat, gesteht er offen ein. Der literarische Markt ist mit derartigen Producten zwar schon überfüllt, aber dass doch immer noch sich das Bedürfnis nach neuem Vorrathe geltend machen kann, ist ein deutlicher Beweis für die gewiss allgemein anerkannte Thatsache, dass das bisher vorhandene zwar der Quantität nach mehr als genüge, destoweniger aber der Qualität nach. Es mag nur sofort bemerkt werden, dass auch dieses Lesebuch in vieler Beziehung noch nicht als die eigentlich ge-

nügende Lösung der Aufgabe betrachtet werden darf, aber ihr doch näher kommt als irgend eine andere Arbeit gleicher Tendenz. Selbstverständlich sind Werke, wie W. Wackernagel oder O. Schades deutsche Lesebücher mit ihrer streng wissenschaftlichen Haltung und gelehrtem Entzwecke hier von der Vergleichung ganz auszuschliefsen. Nur was dem theoretischen und praktischen Standpunkte des Gymnasialunterrichts der Gegenwart dienen soll, darf damit in Parallele gesetzt werden.

Die folgenden kurzen Bemerkungen sind dazu bestimmt, den Plan und die Anlage des Lesebuchs darzulegen und kritisch zu beleuchten, dann auch im einzelnen diese und jene Andeutung zu geben, die dem Ref. im Interesse der Sache selbst, zunächst im Interesse des Buches zu liegen schien, das hoffentlich einen gewissen äufsern Erfolg und mehr als eine Auflage erreichen wird.

Zwei schwache Folio-Bände umfassen den ganzen mitgetheilten Lesestoff. Sie zählen zusammen noch nicht 600 Seiten guten, anständigen Drucks, das wie erfahrene wissen, gerade in diesem Falle noch einer besondern lobenden Anerkennung werth ist. Der relativ so mäfsige Umfang ist aus pädagogischen Gründen gerechtfertigt. — Sie liegen so offen auf der Hand, dass sie hier nicht weiter berührt zu werden brauchen. — Die Vertheilung des ganzen Stoffes in die beiden Bände ist — gegen das gewöhnliche Herkommen so getroffen, dass der erste das gesammte ältere Literaturgebiet bis Opitz umspannt, der zweite alles von da an bis zur Gegenwart, wenn auch nicht bis zum heutigen Datum, denn es ist für die Schule gewiss nur zu empfehlen, dass Uhland, Platen und Jacob Grimm den Schluss der Reihe ihrer literarischen Musterbilder machen. Wenn aber überhaupt nur zwei Abtheilungen beabsichtigt waren, so konnte die Grenze zwischen beiden nicht richtiger als es hier geschehen ist, gesteckt werden. Für die Gestaltung unserer Literatur macht das Ende des 16. Jahrhunderts eine viel tiefer greifende Epoche, als das Ende des 15., das für die übrigen Gebiete der deutschen Volksgeschichte von so durchschlagender Bedeutung ist. Unsere mittelalterliche Poesie namentlich hat sich thatsächlich auch in ununterbrochenem, wenn auch vielfach verschlungenen und ungefärbtem Faden bis zu Opitz — um bei diesem solennen Namen stehen zu bleiben — fort gesponnen. Erst damals ist er abgerissen und als ein gänzlich neuer wieder aufgenommen worden. —

Der erste Band giebt also Proben deutscher Poesie und Prosa in chronologischer Folge von den Nibelungen bis zu Fischer. Die Herausgeber haben es absichtlich unterlassen, aus der „vor der ersten classischen Periode," vor den letzten Decennien des 13. Jahrhunderts liegenden Zeit, etwas aufzunehmen. Ob die Gründe, die sie dafür bringen, stichhaltig sind, kann bezweifelt werden. Das Althochdeutsche schliefst sich freilich von selbst aus, weil es formell zu schwierig für die Schule ist, aber jene neuerdings mehr und mehr ins Licht tretende Poesie der ältesten mittelhochdeut-

schen Periode, der zweiten Hälfte des 11. und der ersten Hälfte des 12. Jahrh., sollte doch durch ein und das andere Probestück vertreten sein, weil ihr schwungvoller Ernst und ihre warme Fülle aus der späteren Literatur deutschen Mittelalters, namentlich aus der höfischen, ganz verschwindet. Von Seiten der Form würden sich hier keine unüberwindlichen Schwierigkeiten bieten, wo dem Schüler durch die Einführung in die Originaltexte der Nibelungen, Wolframs und Walthers ein wirkliches Erlernen der alten Sprache ohnehin angesonnen wird. Aus Müllenhoff und Scherers Denkmälern — um die zugänglichste Quelle zu nennen — würden No. 30 „Himmel und Hölle“ und 31 „Egzos Leich“ den Schülern den Einblick in eine sehr eigenthümliche und poetisch sehr hoch zu taxirende Phase unserer literarischen Vergangenheit eröffnet haben, die zu gut ist, um mit einigen Notizen abgethan zu werden. Was nun die Reihe der mit den Nibelungen beginnenden Denkmäler betrifft, so sind Nibelungen und Gudrun, wie billig, besonders berücksichtigt. Beide Epen werden wohl schwerlich nach der jetzigen Stellung des deutschen Unterrichts zu einer vollständigen Lectüre im Original gelangen und für die Gudrun möchte eine solche, auch wenn die äufsere Möglichkeit gegeben wäre, nicht einmal zu empfehlen sein. Umfängliche Auszüge mit dazwischen geschobenen Inhaltsangaben und erläuternden Notizen müssen zum Ersatz dienen, so weit wird man mit unserm Lesebuch einverstanden sein. Ob aber auch mit der Auswahl im einzelnen? Hier scheint es doch hauptsächlich darauf anzukommen, die episch gehaltreichsten Theile herauszuheben und alles das, was zur äufsern Vollständigkeit der Composition namentlich später hinzugefügt worden ist — gleichviel ob man der Lachmannschen oder irgend einer andern Theorie über die ursprüngliche Gestalt der Nibelungen huldigt, wird dieser fundamentale Unterschied von jedem empfunden werden — mag für die Schule beseitigt werden. Hier aber finden wir grofse Stücke aus dem 1. Liede nach Lachmannscher Bezifferung; aus dem 3. und dem 10., die alle wenig epischen Kern und diesen sehr dürftig entwickelt oder geradezu verkommen gewähren. Dagegen ist z. B. geringes aus dem 14. Liede gegeben, das nach Rücksicht des epischen und folglich auch poetischen Gehaltes in allererster Reihe steht und viel zu wenig von 16a—20. Dies letztere ist mit Recht vollständig abgedruckt. Noch erheblichere Einwendungen lassen sich gegen die Auswahl aus der Gudrun machen. Es kann keinem sachverständigen, unbefangenen und für Poesie empfänglichen Leser entgehen, dass eine wirklich achte Basis — wenn man das vieldeutige Wort ächt einmal verwenden will — erst mit dem Kampfe Hagens gegen Hetel und dem Dazwischentreten Hildes beginnt. Alles frühere ist auch von Seiten der poetischen Technik so ganz unzureichend, so dürftig und verdunkelt dem Gehalte nach, dass es für eine Auswahl des besten, was der deutsche Volksgeist poetisch geschaffen, schlechterdings nicht passt. Würde dies ausge-

worfen, so fände sich der Raum, um noch einiges aus dem übrigen Bereiche des sogen. Volksepos heranzuziehen, welches gleichfalls etwas mehr als eine bloſse Aufzählung von Titeln in den zur Uebersicht gegebenen literarischen Nachweisungen verdient. — Ebenso würde eine etwas ausführende Berücksichtigung der mittelalterlichen Prosa nur zu empfehlen sein. Sie ist durch ein kurzes Predigtbruchstück Taulers weder besonders charakteristisch, noch weniger ausreichend vertreten, und doch steht sie seit dem 13. Jahrhundert ihrer älteren Schwester vollkommen ebenbürtig da. — Ein kurzer Abriss der mittelhochdeutschen Formenlehre und ein ebenso kurzgefasstes Glossar sind gewiss eine dankenswerthe Zugabe, nur sind beide von Irrthümern nicht ganz frei; namentlich ist die Quantitätsbezeichnung im Lexicon sehr häufig unrichtig. — Was den zweiten Theil betrifft, so bietet dieser, wenn man in den allgemeinen Principien mit den Verf. einverstanden ist, nichts besonders bemerkenswerthes dar.

Breslau. H. Rückert.

Hoffmann, K. A. J. Neuhochdeutsche Elementargrammatik. Mit Rücksicht auf die Grundsätze der historischen Grammatik. 7. Aufl. Clausthal 1868. XV, 204. 16 Sgr. [1])

Das Buch empfiehlt sich in seinem ersten Theile, der Lautlehre am wenigsten, was um so auffallender ist, als der Verfasser nach der Vorrede Brückes Untersuchungen kennt. Von den mutis heiſst es § 7, 2 'sie werden dadurch hervorgebracht, dass die Mundhöhle gänzlich geschlossen und dann wieder geöffnet wird.' Geschieht das nicht auch bei *m* und *n*? Die Erklärung der Liquiden 'sie entstehen durch eine Brechung des Hauches oder der Stimme' ist ganz unverständlich. Bei der Behandlung des *h* werden die Begriffe Laut und Buchstabe nicht aus einander gehalten. Das *h* als Dehnungszeichen gehört nicht in die Lautlehre, sondern in die

---

[1]) Die vorstehende Anzeige war schon bei der Redaction der Zeitschrift eingeliefert, als Recensent erfuhr, dass der Herr Director Hoffmann aus diesem Leben geschieden sei. Die Anzeige umzuändern sah er keinen Grund; denn er meinte nichts in ihr gesagt zu haben, was die, welche dem Verfasser des Buches näher gestanden haben, verletzen könnte, und glaubte sich hierbei um so eher auf sein eigenes Gefühl verlassen zu können, als er selbst vor den Verstorbenen die gröſste Hochachtung hegt, eine Hochachtung, die nicht nur dem eifrigen und erfolgreichen Streben desselben für Schule und Wissenschaft, sondern ebenso sehr seinem Charakter gilt. Persönlich gekannt hat Rec. den Verstorbenen nicht: aber die ernste Sittlichkeit desselben, die das Wahre am höchsten stellte und nie litt, dass Eigenliebe besserer Erkenntnis einen Schirm vorstellte, spricht auch aus seinen Werken zu uns. Gewiss würde nicht in dem Sinne eines solchen Mannes gehandelt sein, wenn irgend etwas zurückgehalten würde, das dieselben Zwecke zu fördern bestimmt ist, welche er selbst verfolgte. — *De mortuis nil nisi bene!* — Wohl ihnen, wenn es den Ueberlebenden Bedürfnis ist, gutes von ihnen zu reden.

Orthographie. Seine Erklärung als 'rauher Hauch (gröfsere Menge Athem), mit welchem der auf ihn folgende Vocal im Anlaut ausgesprochen werden soll', ist unrichtig. Das *h* entsteht, wenn die Stimmbänder eine weite Oeffnung bilden, durch welche die Luft frei hindurchströmt, so dass sie erst durch ihren Anfall gegen die Wände der Rachenhöhle ein Geräusch hervorbringt (Brücke S. 8). So wird auch das inlautende *h* in *ziehen, nahe* u. s. w. gebildet, das der Verf. einerseits als vollen Consonanten, als Spirans, von dem Spiritus asper geschieden wissen will, andrerseits aber in Wörtern wie *blühen* und *gehen*, in denen es nicht ursprünglich ist, als blofs zur Silbentheilung dienend ansieht. Die verschiedenen Vocale werden gebildet durch veränderte Gestaltung der Mund- und Rachenhöhle und die Schwingungen der genäherten Stimmbänder. Man kann in der Aussprache *sähen* und *säen* unterscheiden: im ersten Falle unterbricht man den Luftstrom nicht, der zur Hervorbringung der Vocale dient, und lässt ihn, ehe zur Hervorbringung des zweiten Vocales die Stimmbänder sich verengert und die Mundhöhle sich gestaltet hat, frei ausströmen, im zweiten Fall lässt man zwischen beiden Vocalen eine Unterbrechung des Luftstromes eintreten. Das *h* in *sähen* bezeichnet also in der That einen Laut. — Wie verkehrt es ist von den Doppelconsonanten *z, qu, ph, st, sp* zu behaupten, dass sie ein aus der engen Verbindung zweier Consonanten entstandener einziger Laut seien, leuchtet jedem ein. Nicht besser sieht es mit der Behandlung der Vocale aus. 'Es giebt drei gebräuchliche Diphthongen *au, ei, eu (äu)*. Seltener finden sich die Diphthonge *ai* und *ui*. *ai* gilt aber mit *ei* gleich.' Wenn *ai* mit *ei* gleiche Geltung hat, wie kann es dann als besonderer seltner Diphthong neben ihm aufgeführt werden? Als Vocale werden *a, e, i, o, u* angeführt und dazu bemerkt: '*a* kommt aus der Kehle, *i* aus dem Gaumen, *u* wird mit mit den Lippen hervorgebracht.' Nützlicher als solche Angaben, die dem Verf. selbst doch unmöglich Genüge gethan haben können, wäre es gewesen auch *ä, ö, ü* bei Aufzählung der Vocale zu erwähnen. Physiologische Bemerkungen über die Bildung der Laute gehören überhaupt nicht in eine Elementar-Grammatik. Eine Classification der Laute ist nothwendig und soll auf Grund der neueren Forschungen ausgeführt werden, aber wie die Laute gebildet werden, braucht der Elementarschüler nicht zu begreifen; genug dass ers kann.

Formenlehre und Etymologie hat der Verf. mit Rücksicht auf die Resultate der historischen Grammatik bearbeitet, sich dadurch aber zuweilen verleiten lassen, Gesichtspunkte festzuhalten, die für unsere Schriftsprache keine Bedeutung mehr haben. So erscheint die Eintheilung der Masculina der ersten starken Declination (§ 32, 5) in drei Classen: 1. umlautsfähige, die im Plural nicht umlauten, 2. solche, die schon im Singular den Umlaut haben, 3. solche, die überhaupt des Umlauts unfähig sind, als unnütz, zumal da die zweite Classe nur das einzige Wort *Käse* enthält. Es

genügt: 'Die erste Declination bezeichnet den Plural nur durch Endungen, die zweite durch Endungen und Vocalwandelung.' Mehr tritt dies bei der Eintheilung der starken Verba in ablautende und reduplicirende hervor. Dass hiermit grammatische termini gebraucht werden, zu deren Erklärung Beispiele aus dem Goth. herangezogen werden müssten, soll nicht gerade getadelt werden, denn man kann grammatische Bezeichnungen unerklärt lassen: aber die Eintheilung hat für das Nhd. gar keinen Werth mehr. 'Ablaut, sagt dar Verf. § 83, ist der regelmäfsig erfolgende Vocalwechsel in der Wurzel.' Ablautende Verba sind also doch wohl Verba, in denen ein regelmäfsiger Vocalwechsel erfolgt. Warum soll man nun in *a*, *ie*, *a* (*blasen*, *blies*, *geblasen*) nicht ebenso gut einen regelmäfsigen Vocalwechsel sehen, als in *e*, *a*, *e* (*geben*, *gab*, *gegeben*), oder in *a*, *u*, *a* (*fahren*, *fuhr*, *gefahren*)? Die für die ablautenden Verba gegebene Bestimmung reicht also nicht aus, sie zu erkennen. Was zwingt uns aber überhaupt, eine Eintheilung fest zu halten, welche nur auf die gothische Sprache passt, und zwar gerade in der Entwickelungsstufe, auf der sie uns in der Bibelübersetzung des Ulfilas vorliegt. In einer noch früheren Sprachperiode fielen ablautende und reduplicirende Verba zusammen, weil auch die später ablautenden Reduplication hatten, jetzt fallen sie gleichfalls zusammen, weil auch die im Gothischen noch reduplicirenden Verba ablautend geworden sind. Will man eine Eintheilung treffen, welche an eine frühere Zeit erinnert, so scheide man zwischen Verben, welche im Imperativ und Participium Praeteriti verschiedene Vocale haben, und solchen, welche in den genannten Formen gleiche Vocale haben. Der ersten Classe entsprechen die sogenannten ablautenden, der andern die reduplicirenden Verba; nur dass Hofmanns sechste Classe der ablautenden (*fahren*, *fuhr*, *gefahren*), die im Gothischen freilich die Reduplication schon eingebüfst hat, aber doch später als die andern, in meine zweite Abtheilung fällt. Der Vocal des Imperativs ist statt des Praesensvocals gewählt, weil er sich rein erhalten hat.

Wie in den erwähnten Fällen das historische Wissen des Verf. die Eintheilung nicht zu ihrem Vortheil beeinflusst hat, so hat es ihn hier und da zu Bemerkungen veranlasst die in einer Elementargrammatik wohl nicht an ihrer Stelle sind. Die Bemerkung (§ 33, 2) dass im Pluralis der zweiten starken Declination im Ahd. *i* stand, z. B. *palc*, *pelki* mag allenfalls noch gelitten werden, da sich die Wirkung dieses *i* im Umlaut erhalten hat: aber wozu nützt die Angabe, dass im mhd. das *e* der Casus noch nicht so regelmäfsig fortfalle (§ 33), dass mhd. *daz liut* Volk und Heergesinde bedeutet (§ 38), dass der Accusativ *uns* ein Dativform, der Dativ *euch* eine Accusativform sei (§ 52, 4). Was sollen die etymologischen Bemerkungen über *elf* (§ 64, 1), über *gehen* und *stehen* (§ 101, 1), die Angabe der ahd. Comparativ- und Superlativendungen u. m. a., dessen Entfernung dem Buche nur zum Vortheil gereichen würde.

Mit Recht hat der Verfasser sein Augenmerk vorzüglich auch

darauf gerichtet, dass die Darstellung möglichst knapp und bestimmt sei (Vorrede S. 3): aber auch nach dieser Richtung wird sich vieles bessern lassen, manches erregt sogar durch den Mangel an Schärfe und Bestimmtheit gerechte Verwunderung. Die lange Anmerkung § 33, 1 lässt sich kurz so geben: 'Das *e* der Endung fällt fort bei den Wörtern auf *-er, -el, - en, - lein;* bei denen auf *-en,* und *-lein* auch das *n* des Dat. Plur.' — Die Regel über das *ge-* beim Part. praet. (§ 77, 2) lautet sachgemäfser und viel einfacher: 'Ohne *ge-* erscheint das Part, praet., wenn die erste Silbe des Verbums nicht betont ist. Schwankt die Betonung, so schwankt auch der Gebrauch des *ge-*. *werden* hat als Hilfszeitwort *worden*. *geoffenbart* als Adjectivum neben dem Part. *offenbart*.' — Das Verbum reflexivum wird als ein Transitivum erklärt, welches den thätigen Gegenstand selbst wieder ergreift, aber *sich freuen, sich schämen, sich grämen* sind Reflexiva, ohne dass *freuen, schämen, grämen* Transitiva sind. Auch mit dem vollständigen Passiv der transitiven Verba ist es eine eigenthümliche Sache. *lesen* ist gewiss transitiv, kann man aber sagen *ich werde gelesen*? — Was sind überhaupt Verba transitiva? Hoffmann sagt hierüber § 70: 'a, Mehrere Verba geben ohne Object gar keinen vollständigen Sinn, z. B. *thun, machen*. Diese nennt man Transitiva. — b, Andere können für sich allein verstanden werden, können aber eben so gut noch ein Object bei sich haben, z. B. *lesen, lernen*. Diese sind sowohl Transitiva als Intransitiva. — c. Noch andre können nur wenige Gegenstände als Objecte bei sich haben und sind an sich vollkommen verständlich: *schlafen, leben* (vgl. jedoch: *einen Schlaf schlafen, ein Leben leben*). Sie heifsen Intransitiva und bezeichnen mehr Zustände als Thätigkeiten.' Diese Angaben dürften an Klahrheit und Bestimmtheit das, was andere Grammatiken über diesen Punkt sagen, nicht gerade übertreffen. Dass eine feste Grenze zwischen a und b einerseits, und c anderseits fehlt, leuchtet sofort ein; denn das mehr oder weniger der möglichen Objecte kann eine solche nicht begründen: aber auch die Scheidewand zwischen a und b steht auf unsicherem Boden. Ich weifs nicht, ob es in dem angegeben Sinne auch nur éin Verbum transitivum giebt, selbst Verba wie *verspotten* und *bedienen,* die in ihren Praepositionen die Beziehung auf einen Gegenstand enthalten, können ohne Objectsaccusativ erscheinen: 'Ja, er verspottet sehr gern, er bedient vorzüglich', und von den beiden, welche Hoffmann anführt, könnte höchstens *machen* anerkannt werden, falls man die Wendung: 'Er macht in Mustern' nicht gelten lassen will, denn 'das thut wohl' wird niemand beanstanden wollen. Die erste Abtheilung würde also wohl in Wegfall kommen. Die Verba an sich sind weder transitiv noch intransitiv, sie werden es erst durch die Verbindung, in der sie erscheinen. Verba die sich auf einen Objectsaccusativ beziehen sind Transitiva, die übrigen Intransitiva. Will man die Eintheilung auf die Verba an sich anwenden, so sage man, Verba die einen Objectsaccusativ bei sich haben *können*, sind Transitiva, die

übrigen nicht. Sehr weit ist man damit noch nicht gekommen: denn was ist Object? Auf diese Frage ist es leicht ein Dutzend oder zwei ungenügender Antworten nachzuweisen, aber sehr schwer eine befriedigende zu geben, wie überall da, wo in der Grammatik Begriffe bestimmt werden sollen, welche nicht von der Form sondern von der Bedeutung abstrahirt sind. Wir fühlen die Mannigfaltigkeit in der Verwendung der einen Form, aber die einzelnen Fälle so zu gruppiren, dass sich die Gruppen scharf von einander abheben, ist schwer, vielleicht unmöglich. Hoffmann sagt (§ 70): 'Jede Thätigkeit kann wieder einen andern Gegenstand ergreifen. Steht dieser dann im Accusativ, so heifst er Object.' In den Sätzen 'Ich habe einen Garten; ich leide Hunger' sind Garten und Hunger gewiss Objecte: aber es dünkt uns verwunderlich *haben* und *leiden* als Thätigkeiten, und noch verwunderlicher den Hunger als einen von der Thätigkeit des Leidens ergriffenen Gegenstand aufzufassen. Wenn man sagt 'Ich schreibe eine Recension', kann man doch nicht behaupten, dass die Recension durch die Thätigkeit des Schreibens ergriffen werde: denn ergriffen werden kann nur was existirt, die Recension existirt aber noch nicht; und ähnlich verhält es sich in vielen Fällen. Wenn ich nicht irre, empfinden und bezeichnen wir den Accusativ als Objectsaccusativ: 1) wenn an dem durch ihn bezeichneten die durch das Verbum ausgedrückte Wesensäufserung sich vollzieht. (Ich verschenke das Buch; ich habe einen Garten). 2) Wenn das durch den Accusativ bezeichnete die Wesensäufserung hervorruft (Ich scheue dich; ich hasse dich; ich leide Hunger). 3) Wenn die durch das Verbum ausgedrückte Wesensäufserung das durch den Accusativ bezeichnete hervorbringt. (Ich baue ein Haus; ich schreibe ein Buch). Accusative, welche dazu dienen einen Vorgang nach Ort und Zeit zu bestimmen, sehen wir nicht als Objecte an; auch nicht solche, die ihn qualitativ bestimmen. In Verbindungen wie *Blut schwitzen, Funken sprühen; Wuth schnauben, es regnet Steine,* sind die durch *Blut, Funken, Wuth, Steine* bezeichneten Dinge weder solche, an denen sich der durch das Verbum bezeichnete Vorgang vollzieht, noch solche die ihn hervorrufen, noch solche die durch ihn hervorgerufen werden, sondern sie dienen nur zu qualitativer Bestimmung. Daher kommt es auch, dass wenn wir den Begriff eines Verbums substantivisch gefasst im Accusativ zu diesem Verbum setzen, wir diesen Accusativ durch ein Attribut begleitet sein lassen, welches die qualitative Bestimmung enthält. Beispiele, wie sie Hoffmann anführt: *einen Schlaf schlafen, ein Leben leben,* kommen in ungekünstelter Rede kaum vor,*) wohl aber *den letzten Schlaf schlafen, ein glückliches Leben leben.* Als Objectsaccusative würden sie nach den obigen Bestimmungen nicht anzusehen sein. — Die

*) Auf ein Beispiel wie: 'Nicht eher werd' ich dieses Blatt gebrauchen, bis eine That gethan ist, die unwiderstehlich den Hochverrath bezeugt', darf man sich selbstredend nicht berufen: denn hier liegt die attributive Bestimmung im Relativsatz.

Bestimmungen über die Ortsadverbia 'sie bezeichnen die einfachsten Ortsbegriffe; es giebt ihrer nur wenige', und 'das Ortsverhältnis kann erstens in Bezug auf den redenden gefasst werden; zweitens werden auch die Begriffe des Oben und Unten, Innen und Aufsen, Hinten und Vorn, Nahe und Fern durch Ortsadverbia angegeben' (§ 105), die über die subordinirten Sätze (§ 118) 'Die Sätze, welche durch subordinirende Conjunctionen mit andern verbunden werden, können nicht für sich verstanden werden', die über den Dativ (§ 187, 1): 'Der Dativ hat eine geistigere Bedeutuug als der Accusativ (ethischer Casus)' u. a. sind überaus mangelhaft und für den Schüler weder von praktischem noch formalem Nutzen. Schon das Streben alles was sich erklären und bestimmen lässt, in einer Elementargrammatik erklären und bestimmen zu wollen, ist nicht gerechtfertigt; noch viel weniger aber über Dinge zu reden, die selbst die Wissenschaft noch nicht ergründet hat, wie die Bedeutung des Casus. — Vom Indicativ heifst es § 172: 'er stellt eine Aussage als wirklich hin. So kann er auch in Fragen stehen. Denn in dem Satze *wer hat es gethan?* ist das Thun als wirklich hingestellt, und nur das Subject unbekannt.' Steht nicht auch in dem Satze: *Thust du das?* der Indicativ, obwohl das Thun nicht als wirklich hingestellt ist? — Auch das landläufige Kriterium des Hauptsatzes, 'dass er ganz vollständig sei und einen vollständigen in sich abgeschlossenen Sinn enthalte' ist unzulänglich. Man braucht in Hoffmanns Beispiel 'Ich lobe dich, weil du fleifsig bist' nur ein *deswegen* hinter *dich* einzuschieben, und die Regel passt nicht mehr.

Unrichtig ist, dass die Pronomina 'blofs die Beziehung, in welcher ein Gegenstand zum Sprechenden steht, ausdrücken' (§ 50,), dass wenn 2 Verba durch Conjunctionen verbunden werden, das Pronomen nur einmal stehe (§ 174) (vgl. ich fürchte, doch verzage ich nicht), dass der adverbiale Accusativ neben transitiven Verben nur dann erscheine, wenn diese schon einen objectiven Accusativ bei sich haben (§ 185, 7). Der Spieler kann sehr wohl sagen: 'Ich habe gestern Abend verloren', nicht den Abend meint er, sondern sein Geld, die Hausfrau sehr wohl: 'Als ich heute Morgen weckte.' — Die Anmerkung zu § 167, 7. 'Bei *heifsen* und *lassen* ist ein Unterschied zu beachten: *er heifst mir es sagen* und: *er heifst mich es sagen*' gehört gewiss nicht in einen Abschnitt, der von den Verbis mit schwankender Rection handelt.

Auf die Anordnung der Syntax brauche ich nicht näher einzugehen. Die beiden Hauptabschnitte behandeln den einfachen und den mehrfachen Satz. Ihnen schliefst sich ein drittes Buch mit folgenden Capiteln an: 1. Von der Frage, 2. Von den negativen Sätzen, 3. Ueber einige Conjunctionen, 4. Von den verkürzten Sätzen, 5. Von der Wortstellung. Der bunte Inhalt dieses Abschnittes zeigt wohl deutlich genug, dass die getroffene Eintheilung nicht genügen kann. Einzelnes ist schon erwähnt; alles was Anstofs erregen könnte zu erörtern nicht thunlich. Nur zwei Bemer-

kungen mögen noch verstattet sein: die eine, um die Aufmerksamkeit auf den Gebrauch der Conjunctionen zu richten, die andere, um die Grenzen der Grammatik zu wahren. Bei Behandlung der Temporalsätze sagt der Verfasser (§ 205): 'Das im Nebensatze Ausgesagte beginnt erst nach Vollendung des im Hauptsatze Ausgesagten. Conjunctionen sind *ehe, bevor, bis* (*bis dass*): *Es regnete, ehe die Sonne aufging. — Hüte dich etwas zum Grundsatze zu machen, bevor du alle möglichen Fälle überlegt hast. — Bis die Glocke sich verkühlet, lasst die strenge Arbeit ruhn.*' Der schöne Gedanke des zweiten Beispiels hätte den Verfasser behüten sollen, angesichts des dritten Beispiels die Regel in dieser Form aufzustellen: denn offenbar beginnt nicht das Verkühlen der Glocke erst nach dem ruhen lassen der Arbeit. Besser ist es wohl so:

bis. Der Hauptsatz drückt positiv und negativ das Verharren in einem Zustande aus, dem durch Verwirklichnng der Aussage des Nebensatzes ein Ende gemacht wird.

bevor, ehe. Der Hauptsatz drückt ein Ereignis aus, welches vor der Verwirklichung der Aussage des Nebensatzes vor sich gegangen ist oder vor sich gegangen sein wird; — oder er drückt negativ das Verharren in einem Zustande aus, dem durch Verwirklichung der Aussage des Nebensatzes ein Ende gemacht wird.

In diesem zweiten Falle kann man also auch *bis* brauchen. — Beispiele: *Ich ging nicht weg, bevor* (*ehe, bis*) *er kam. Ich wartete, bis* (*nicht bevor, ehe*) *er kam.*

Als erste Art beigeordneter Sätze führt Hoffmann solche auf (§ 193, 2), 'die ganz unverbunden neben einander gestellt werden. Dann liegt die Verbindung blofs im Sinn.' Wenn wirklich die Verbindung blofs im Sinne liegt, gehört das Verhältnis gar nicht in die Grammatik, die es immer nur mit der Sprache, in der sich freilich der Sinn äufsert, zu thun hat. Für das von ihm gegebene Beispiel passt seine Bestimmung aber auch gar nicht. Wer Ohren hat, wird hören, dass in den Versen:

Die Rosse wieherten, es schmetterten Trompeten,
Die Fahnen flatterten, die Fahrt wird angetreten.

die Verbindung der Sätzchen durch Betonung und Tonfall sprachlichen Ausdruck gefunden hat.

Hiermit nehme ich von dem Buche Abschied. An vielem habe ich Ausstellungen gemacht, wenig gelobt: denn Lob schien mir bei einer siebenten Auflage nicht erforderlich.

Berlin. W. Wilmanns.

Gottfried Gurcke, Deutsche Schulgrammatik. 4. Aufl. Hamburg 1868. VIII S. und 150. 12 Sgr.
Gottfried Gurcke, Uebungsbuch zur deutschen Grammatik. 3. Aufl. Hamburg 1868. 96 S. 6 Sgr.

Der Verfasser hat zugleich mit der Grammatik ein Uebungsbuch herausgegeben, und in diesem Methode und Gang des Unterrichts in der deutschen Grammatik bezeichnet. Orthographie, und Wort- und Satzlehre bilden die beiden Abschnitte desselben, deren jeder seinen Stoff in drei Stufen behandelt. Die zweite erweitert und vervollständigt das auf der ersten gelernte, die dritte geht offenbar darauf aus, den Schüler zu einer Uebersicht der Einzelheiten zu führen, die ihm im Laufe der Zeit bekannt geworden sind. Wegen der selbständigen Behandlung der Orthographie neben Wort- und Satzlehre glaubt der Verf. sich im Vorwort entschuldigen zu müssen, weil sie logisch nicht ganz richtig sei. Warum denn aber nicht? die Grammatik behandelt die Sprache und die Orthographie die Bezeichnung der Laute durch die Schrift: das sind doch ganz verschiedene Dinge, deren getrennte Behandlung also nicht nur zulässig, sondern empfehlenswerth ist. In den Aufgaben ist, auch abgesehen von der gröfseren oder geringeren Schwierigkeit, welche die Regeln bieten, deren Einübung sie gelten, mit Geschick ein Fortschritt vom leichten zum schweren hergestellt, so dass die geistige Thätigkeit des Schülers immer genügend in Anspruch genommen wird, und die Uebung nicht leicht zn einer rein mechanischen herabsinken wird.

In der Grammatik musste der Stoff, wenn nicht die praktische Brauchbarkeit leiden sollte, systematisch, nach Gesichtspunkten, welche sich aus der Sprache selbst ergeben, geordnet sein. Der erste Theil behandelt die Flexion und Wortbildung, an welche sich die Orthographie, der zweite die Satzlehre, an welche sich die Regeln über die Interpunktion anschliefsen. Den Schluss (S. 120 bis 150) bildet ein fleifsig gearbeitetes Wörterverzeichnis, in welches auch Wörter aufgenommen sind, die in der Grammatik nicht ausdrücklich erwähnt werden, über die man aber durch die Verweisung auf die allgemeinen Gesichtspunkte, denen sie untergeordnet sind, die nöthige Auskunft findet. Den Anfang des Buchs (S. 1—22) bildet ein Capitel mit der Ueberschrift: grammatische Grundbegriffe, in welchem über Wörter und Sätze, Subject und Prädicat, Laute und Buchstaben, über die Silben, über Hochton und Tiefton und über die Wortarten gehandelt wird. Rec. gesteht, dass er nicht einsieht, wie der Verf. zu diesem Abschnitt gelangt ist, da eine sachgemäfse Ordnung verlangt, dass das, was hier mitgetheilt wird, an andern Stellen des Lehrbuches mitgetheilt werde. Einiges wird nachher auch wieder aufgenommen, anderes aber, z. B. die Bestimmung über die Vorsilbe g e beim Part. Praet., sucht man da, wo man es zu suchen berechtigt ist, vergeblich.

Beide Bücher sind zunächst für die Bedürfnisse gehobener Bürgerschulen berechnet, und Rec., der freilich solche Schulen aus eigener Anschauung nicht kennt, ist überzeugt, dass beide, sowohl was den Stoff, als was die Form betrifft, ihren Zweck in befriedigender Weise erfüllen werden. Der Verf. ist bemüht gewesen, alle Regeln in knapper und präciser Form zu geben, und es ist ihm dadurch gelungen, eine grofse Fülle grammatischen Stoffs auf den geringen Raum von 120 Seiten zu bewältigen. Den Sprachgebrauch hat er recht sorgfältig beobachtet und mit Geschick behandelt. Auch Schwankendes, was dem Knaben, sobald er sich dessen bewusst geworden ist, aus nahe liegenden Gründen besonders interessirt, hat in den Anmerkungen gebührende Berücksichtigung gefunden. Die Ergebnisse der historischen Grammatik sind nicht ungenutzt gelassen, ohne dass der Verf., von ein paar Fällen abgesehen, in die leidigen Verweisungen auf ältere oder verwandte Sprachen verfallen wäre. Beispiele sind auch in der Grammatik so viele hinzugefügt, als zum Verständnis der Regel nöthig ist, zum Theil selbst gebildete, zum Theil unsern Classikern entlehnte. Göthe und Schiller werden häufig, neben ihnen Herder, Lessing und Uhland angezogen. Ein einzelnes Citat aus Treitschke macht sich etwas komisch; die Verweisungen auf Grimm, die sich häufiger finden, haben, so viel Rec. gesehen, auch nicht geschadet, im allgemeinen aber sind sie in einer Schulgrammatik der nhd. Sprache nicht ohne Bedenken. Grimm hat sich freilich im Laufe der Jahre eine Sprache von seltener Kraft und Schönheit erarbeitet: seine Ausdrucksweise aber hat sich unter dem Einfluss der älteren Sprachepochen so eigenthümlich entwickelt, dass man in ihr am allerwenigsten eine Norm für neuhochdeutsche Rede sehen kann.

Von den einzelnen Abschnitten verdienen die meiste Anerkennung der über die Flexion und die Rection der Nomina, Verba und Praepositionen, weniger die übrige Syntax und das schwierige Capitel der Wortbildung. Gerade für das Bedürfnis des ersten Unterrichts dürfte am wenigsten gesorgt sein, denn die für ihn nöthigen Bestimmungen reichen am wenigsten aus. Von den Silben heifst es § 10: „Eine Silbe ist entweder für sich allein bedeutsam und heifst dann Stammsilbe, oder sie ist nicht für sich allein bedeutsam und heifst dann je nach ihrer Stellung Vor- oder Nachsilbe, auch Endung!“ Was heifst hier bedeutsam? Von dem Worte heifst — um gleich bei dem letzten Satze stehen zu bleiben — ist die Stammsilbe heifs, von bedeutsam deut. Freilich sind heifs und Deut in der deutschen Sprache selbständige Wörter, haben also auch bestimmte Bedeutung, aber insofern ihnen diese zukommt, sind sie gar nicht die Stammsilben von heifst und bedeutsam. Bedeutsam sind alle Silben, für sich allein in sehr vielen Fällen auch die Stammsilben nicht. — Unter den tieftonigen Silben (§ 14) hätten neben den Endsilben auch Vorsilben erwähnt werden müssen. — 'Eigenschaftswörter geben an, wie eine Person

oder Sache beschaffen ist, oder welcher Art sie angehört (§ 20). Diese Bestimmung genügt nicht ein Adjectivum erkennen zu lassen. Man müsste nach ihr in dem Satze „der Elephant ist ein Säugethier" auch Säugethier für ein Eigenschaftswort halten. — Die Adjectiva stehen entweder attributiv, oder praedicativ oder substantivisch; 'substantivisch oder selbständig, indem man das zugehörige Substantiv weder voraufgehend noch nachfolgend nennt.' Woher weifs man denn, welches Substantiv zu dem Adjectiv gehört, und welches soll man ergänzen in dem Beispiel, das der Verf. selbst anführt: 'Das Tiefe schreckt ab?' Etwa Loch? § 27 ist von einem eigentlichen Subjecte, welches bei den subjectslosen Verbis in einem casus obliquus steht, die Rede (vgl. S. 74), ohne dass der Unterschied zwischen einem eigentlichen und uneigentlichen Subject angegeben würde. — Die Bestimmung, wann die starke, wann die schwache Form des Adjectivs anzuwenden sei, gehört offenbar in die Syntax; streng genommen, auch die Behandlung der zusammengesetzten Zeitformen, wenngleich sie allgemein zur Flexionslehre gezogen wird, und die Gruppirung aus praktischen Gründen vielleicht empfehlenswerth ist.

In der Orthographie bewahrt der Verfasser in verständiger Weise den feststehenden Usus und mit seiner Entscheidung in schwankenden Fällen kann man auch zufrieden sein; aber seine Regeln sind nicht überall zulänglich, selbst nicht so erhebliche wie über die Consonantverdoppelung und die Verwendung der verschiedenen Zeichen für die S-laute. Unzweckmäfsig ist, dass das *h* hinter *t* getrennt von dem *h* als Dehnungszeichen behandelt wird; die Angabe, dass *-ig*, *-icht* zur Bildung abgeleiteter Adjectiva dienen, *-lich* ursprünglich Stammsilbe sei, gehört wenigstens nicht in die Orthographie; die Bemerkung in *Viertel*, *sechzehn*, *Hoheit*, *Roheit* sei ein zweifacher Consonant vereinfacht, weil der Wohllaut es erfordert habe (§ 74), ist schief.

S. 74 hätte neben *nennen*, *schelten*, *schimpfen* auch *heifsen* als Verbum, welches den Accusativ zulässt, angeführt werden sollen (Was ihr den Geist der Zeiten heifst u. s. w.). — *Gescheit* und *gewohnt* werden S. 91 nicht mit Recht als Partic. neben *geschieden*, *gewöhnt* angeführt, mhd. adj. *geschide*, *gewon*. — In wiefern der Genetiv in *Versteckens spielen* und ähnlichen Verbindungen als ein adnominaler Genetivus part. angesehen werden kann (S. 95), leuchtet mir nicht ein. — S. 110f. heifst es: 'Der Conjunctiv steht in Bedingungssätzen, wenn die Bedingung nur als wirklich angenommen ist; zu weilen in lebhafter Erzählung auch dann der Indicativ; z. B. Er war verloren, wenn ich nicht kam',[1]) und ähnlich S. 71: Der Conjunctiv Praet. im Hauptsatz eines Bedingungssatzes bezeichnet 'ein Urtheil, dessen blofs angenommene Wirklichkeit von einer ebenfalls blofs angenommenen Bedingung abhängt; z. B. ich tränke, wenn

[1]) Ein sehr geeignetes Beispiel für diesen Gebrauch bietet Schiller in Wallensteins Tod: 'Warf er das Schwert von sich, er war verloren, wie ich es wär', wenn ich entwaffnete.'

ich durstig wäre'[1]). Zunächst sehe ich nicht, wie durch diese Bestimmung ein Unterschied begründet werde zwischen dem Gebrauch des Conj. Praet. und des Ind. Praes. in Bedingungssätzen: denn auch in den Sätzen dieser Art wird weder das bedingende noch das bedingte als wirklich hingestellt; sodann ist mir nicht klar, inwiefern in dem Satze 'ich tränke' ein Urtheil von blofs angenommener Wirklichkeit ausgesprochen sein soll. Das Urtheil, die Verbindung von Subject und Praedicat, von *ich* und *trinken*, von *ich* und *durstig sein*, findet weder in Wirklichkeit statt, noch wird sie als wirklich angenommen. Wenn zwei Sätze, die in hypothetischem Verhältnisse zu einander stehen, den Indicativ haben, so wird dadurch die Aussage der einzelnen Sätze als möglich; haben sie den Conjunctiv, als nicht wirklich bezeichnet. Beiden Arten gemeinsam ist, dass das eine Urtheil der Grund oder der Erkenntnisgrund des andern ist; so dass in jedem hypothetischen Satzverhältnis drei Urtheile ausgesprochen liegen: 1. ich trinke nicht; 2. ich bin nicht durstig; 3. das nicht durstig sein ist der Grund des nicht trinkens.

In der Syntax des zusammengesetzten Satzes ist manches sehr mangelhaft ausgeführt: Rec. glaubt aber gern, dass auch in diesem Theile so viel geboten sei, als in einer höheren Bürgerschule zu behandeln zweckmäfsig ist. Einzelnes muss berichtigt oder schärfer gefasst werden. So wenn auf Seite 103 bemerkt wird; 'Wenn ein Relativsatz sich auf ein sächliches Substantiv bezieht, gebraucht man gewöhnlich *das* (das Buch, das ich lese; seltener: das Buch, was ich lese).' Letzteres wäre entschieden tadelnswerth; aber warum nicht: das Buch' welches ich lese? Oder, wenn es auf S. 98 heifst, der Nebensatz sei 1. an der Wortfolge erkennbar und 2. an der Satzverbindung, indem er durch eine unterordnende Conjunction oder durch ein Relativpronomen angefügt werde. Woran erkennt man denn die unterordnenden Conjunctionen, wenn nicht an der Wortfolge. § 35 giebt darüber keine Auskunft.

Auch die Aufgaben im Uebungsbuch müssen hier und da noch klarer bezeichnet werden; Rec. wenigstens versteht es nicht, Wörter wie *vollends, beobachten*, *Dienstag, Erblasser* (§ 33) so zu trennen, 'dass jedesmal zwei einzelne Wörter entstehen.' Sehr bedenklich ist die in § 407 gestellte Aufgabe: 'Verwandle im folgenden die Relativsätze in einfache Satztheile, z. B. Nicht an Güter hänge dein Herz, die das Leben vergänglich zieren. — Nicht an das Leben vergänglich zierende Güter hänge dein Herz.' Dass die Kinder sich

[1]) § 27 Anm. wird *dürsten* neben *hungern* unter den Verben angeführt, die in der gewöhnlichen Rede auch mit persönlichem Subjecte gebraucht werden. Das ist schon richtig; aber die Sprache erkennt einen bestimmten Unterschied zwischen dem persönlichen und unpersönlichen Gebrauch an. Der Kranke, der sich des Genusses der Speisen enthalten muss, kann nicht sagen: mich muss hungern und dursten, sondern nur: ich muss hungern und dursten.

nicht fürchten, ist gut; aber vor solchen Ungeheuern mögen sie immer Scheu bewahren.

Berlin. W. Wilmanns.

Michaelis, Prof. Dr. G., Ueber Jacob Grimms Rechtschreibung. Berlin. Verlag von Franz Lobeck. 1. Stück. 1868. S. 1—28. 2. Stück. 1869. S. 29—56.

Der Hr. Verf. der wie bekannt, schon seit vielen Jahren mit Eifer und gründlichem Fleifse für die Vereinfachung der Schrift, sowohl der gewöhnlichen als auch der (Stolzeschen) Stenographie, und nicht nur der deutschen sondern auch der englischen und französischen bemüht ist, giebt in den vorliegenden kleinen Abhandlungen unter besonderer Bezugnahme auf Andresen's fleifsiges Werk über Jacob Grimms Orthographie eine Uebersicht und Kritik der Grimmschen Rechtschreibung und sucht seine eignen Ansichten denen des grofsen Grammatikers gegenüber in das rechte Licht zu stellen. Als Grundzug in Grimms Orthographie erkennt er das Streben nach Einfachheit und Zurückführung auf das Urspüngliche und weist dieses Streben in Grimms Verhalten gegenüber den Dehnungszeichen, der Consonantverdoppelung, dem th, dt, den Bindestrichen und Interpunctionszeichen des näheren nach. Interessant sind die Bemerkungen über das ß, welches Grimm in dem Wahne, von feinhörigen werde noch ein Unterschied zwischen ursprünglichem ss und dem dem mhd. ʒʒ entsprechenden ss gehört, für jenes ʒʒ in der zweiten Ausgabe seiner Grammatik eingeführt hatte. Es ist bekannt, dass er es späterhin (zwischen 1831 und 1833 S. 16) wieder aufgab, ohne sich jedoch je öffentlich über den Grund dieser Aenderung auszusprechen.[1] Gegen Andresens Meinung, Grimm habe dies aus Nachgiebigkeit gegen den herrschenden Gebrauch gethan, glaubte Michaelis unter Berufung auf Grimms Charakter mit ziemlicher Entschiedenheit auftreten zu dürfen, und er hat die Freude gehabt, seine Ansicht, die Grimms Aenderung im praktischen Gebrauch auf einer Aenderung seines Urtheils basiren liefs, bald nach dem Erscheinen des ersten Stückes durch einen in Zachers Zeitschrift veröffentlichten Brief Grimms aus dem Jahre 1849 bestätigt zu sehen.

Das zweite Stück beschäftigt sich im wesentlichen (ein Excurs von S. 40—49 behandelt die Eintheilung der starken Verba, wie sie die Grammatiker vor Grimm versucht hatten) mit der Inter-

---

[1]) Michaelis erkennt hinsichtlich der Verwendung der S Laute die Heysesche Regel an, und hat ihr wissenschaftliche Begründung gegeben durch den Nachweis, dass wir nach langem Vocal marginales *s* (durch ß bezeichnet), nach kurzem alveolares (durch ſſ bezeichnet) sprechen. Im lateinischen Druck wünscht er ß wiedergegeben durch ß: also das Grimmsche Zeichen, aber in anderer Verwendung.

pretation dieses Briefes und da will es Rec. bedünken, als sähe Hr. Prof. Michaelis sein Verhältnis zu Grimm viel enger an, als es in Wirklichkeit ist. Grimms Standpunkt in der Orthographie ist durch klares Denken nicht gesichert, und so kann es nicht schwer halten, einige Aussprüche anzuführen, welche als Consequenzen des Michaelischen Standpunktes erscheinen, ich glaube aber diese Aussprüche sind nur Ausnahmen. Freilich wenn Grimm die *ß* für mhd. ȥȥ verwarf und in dem angeführten Briefe ausdrücklich sagt: 'wir sind unbefugt nach mhd. regel *waßer*, *eßen* herzustellen,' so scheint das phonetischen Standpunkt zu verrathen; wenn er sich darauf beruft, dass die spanische Akademie in auffallenden wesentlichen Stücken die Rechtsschreibung geändert und jedermann sich den getroffnen Anordnungen willig gefügt, so dass jetzt die spanische Sprache eine meisterhaft einfache und leichte Schreibung habe, so scheint er damit das phonetische Princip zu proclamiren: aber wenn es in demselben Briefe heifst, nur da bleibt *h*, wo es einem organischen *h* oder *w* entspricht,' und 'Geminirte Consonanz verdient Erhaltung, zum Dank dafür, dass sie uns den kurzen Vocal rettete', so klingt das schon bedenklich; und zu Eingang des Briefes erklärt er seinen historisch-etymologischen Standpunkt mit dürren Worten: 'Es wäre fast allen Uebelständen abgeholfen, wenn sich, in der Hauptsache, zu dem mhd. Brauch zurückkehren liefse, wodurch auch die Scheidewand zwischen Gegenwart und Vorzeit weggerissen und das lebendige Studium unsers Altherthums unsäglich gefördert würde'. Ich meine, das ist deutlich; und wenn Grimm zwei Jahre früher in der Abhandlung über das Pedantische (Kl. Schr. 1, 350) sagt: 'Der Schreibung, die ihre volle Pflicht thut, wenn sie alle wirklichen Laute zu erreichen sucht, kann nicht das unmögliche aufgebürdet werden, zugleich die Geschichte einzelner Wörter darzustellen', so kann das nach Grimms Sinne nur von einem Uebermafs in den Bestrebungen der historischen Orthographen angesehen werden. Grimm gehört im wesentlichen dieser historischen Richtung an und verräth sich sogar als einen ganz schlimmen Vertreter derselben, wo er in jenem Briefe über *ie* handelt: 'Schon jetzt, sagt er, schreiben viele das richtige *gibt* für *giebt* und niemand wird sich dem *siht, stilt* für *sieht, stiehlt* weigern ... *vil sil* u. s. w. haben gleich wenig Bedenken und stehn wie *mir, dir*. ... Zu erwägen bleiben die Präterita *schien, mied, blieb*, doch würde auch hier die Schreibung *schin, mid, blib* dem *ritt, griff* gerecht werden. Gerathen aber die dehnenden *ie* in Bann, so heben sich die organischen *ie* desto vortheilhafter und man wird sich gewöhnen in *ziehen, fliehen, lied* (verschieden von Augenlid) den Diphtong deutlicher auszusprechen, weshalb auch *lieht* lux zu schreiben'. Also die Sprache sollte mit Hilfe der Orthographie *gemeistert* werden. Es ist in der That höchst auffallend, wie ein Mann, der die ältere Sprache mit so feinem Sinn und zarter Liebe behandelte, gegen die eigene, lebende so rücksichtslos meinte

verfahren zu dürfen. Hr. Prof. Michaelis wird zugeben, dass hier 'das immer jugendlich frische phonetische Princip' nicht mehr das oberste sei. Wenn er gleichwohl mit dieser Sonderung der *i* und *ie* sich einverstanden erklärt (39), so kann ich das nur so verstehen, dass er meint, dem Vertreter des phonetischen Principes sind alle *ie* entbehrlich, sie schaden ihm aber auch nichts, also mögen sie der Etymologie gemäfs untergebracht werden. Sie schaden aber doch, sobald sie in dieser Weise dem *i* gegenüber gestellt werden: denn sie bringen ein unrichtiges Princip zur Geltung und erschweren unnöthig das Erlernen des Schriftgebrauchs. Ob aber durch derartige Zugeständnisse an die Gegner praktische Erfolge erleichtert und dem reinen Princip Eingang verschafft werde, bezweifle ich. Man braucht nicht gleich das ganze Haus einzureifsen. Dem Usus lasse man sein Recht. Was aber neu gebaut wird, muss nach einheitlichem Plane aufgeführt werden.

Hr. Prof. Michaelis wird es dem Rec. nicht verübeln, dass er seine abweichende Ansicht so unumwunden ausgesprochen hat; verlangt er doch selbst (S. 55), dass man seine wissenschaftlichen Ueberzeugungen praktisch zur Geltung bringe und sich nicht mit Varnhagen von Ense hinter das Horazische (vielmehr Ovidische): *Video meliora proboque, deteri sequor,* zurückziehe.

Berlin. W. Wilmanns.

W. Koch, Hauptlehrer der 16. Gemeindeschule zu Berlin: **Aufgaben für das schriftliche Rechnen**, neue Bearbeitung mit Berücksichtigung der neuen Mafs- und Gewichtsordnung nach dem Gesetz vom 17. August 1868. I. Heft: Die vier Species mit unbenannten ganzen Zahlen. 66. Aufl. 8. (31 S.) Pr. 2½ Sgr. 1869. Resultate dazu 4. Aufl. 8. (27 S.) Pr. 5 Sgr. II. Heft: Resolviren, Reduciren und die vier Species mit mehrfach benannten ganzen Zahlen. 52. Aufl. 8. (31 S.) Pr. 2½ Sgr. 1869. Resultate dazu 5. Aufl. 8. (15 S.) Pr. 5 Sgr. III. Heft: Regeldetri mit ganzen Zahlen, Zeitrechnung und vermischte Aufgaben. 34. Aufl. 8. 22 S. Pr. 2½ Sgr. 1869. Resultate dazu 4. Aufl. 8. (32 S.) Pr. 5 Sgr. IV. Heft: Vorübungen, die vier Species. Resolviren, Reduciren mit Brüchen. Umwandlung der alten Mafse und Gewichte in neue. 33. verb. Aufl. 8. (64 S.) Pr. 5 Sgr. 1869. Resultate dazu 5. Aufl. 8. (47 S.) Pr. 5 Sgr. IVa. Heft: Decimalbrüche. 2. Aufl. 8 (37 S.) Pr. 4 Sgr. 1869. Resultate dazu 8. (16 S.) Pr. 5 Sgr. V. Heft: Einfache (gerade und umgekehrte) und zusammengesetzte Regeldetri und vermischte Aufgaben. 15. Aufl. 8. (64 S.) 1869. Pr. 5. Sgr. Resultate dazu 4. Aufl. 8. (46 S.) Pr. 5 Sgr. VI. Heft: Verhältnis und Procent-Bestimmungen, Gewinn- und Verlust-, Zins-, Rabatt-, Disconto- und Tara-Rechnung. 10. Aufl. 8. (80 S.) Pr. 5 Sg. 1870. Resultate dazu 3. Aufl. 8. (40 S.) Pr. 7½ Sgr. 1863. VII. Heft: Termin-, Gesellschafts-, Mischungs-, Zinseszins-, Wechsel-Rechnung. Raumberechnungen. (Quadrat- und Kubikwurzeln). 3. Aufl. 8. (112 S.) Pr. 7½ Sgr. 1866. Resultate dazu 3. Aufl. 8. (64 S.) Pr. 10 Sgr. 1866. Berlin. L. Oehmigkes Verlag. (Fr. Appelius).

Bei der grofsen Verbreitung, welche die Kochschen Rechenbücher in der verhältnismäfsig kurzen Zeit ihres Bestehens gefun-

den haben, erscheint es uns überflüssig hier noch einmal auf dieselben näher einzugehen: die bedeutende Anzahl der Auflagen spricht von selbst für die hohe Brauchbarkeit dieser reichen Sammlung für niedere wie für höhere Schulen. Wir beschränken uns daher hier nur auf eine Besprechung derjenigen Veränderungen und Erweiterungen, welche die neue Ausgabe in Folge der neuen Maſs- und Gewichtsordnung erfahren hat. Die Hefte, die es mit benannten Zahlen zu thun haben, verlangten theilweise eine ganz neue Bearbeitung, auſserdem mussten die Decimalbrüche einer ganz besonderen Beachtung gewürdigt werden, die sie denn auch in einem neu hinzugefügten Heft (IV a) gefunden haben.

Wir waren einigermaſsen neugierig auf die Art und Weise, wie der Herr Verfasser die neue Maſs- und Gewichtsordnung als Lehrstoff verwendet haben würde, da wir gar nicht daran zweifelten, dass das zur Verwendung gekommene Zehner- und Hunderter-System eine theilweise andere Behandlung der Rechnungen mit benannten Zahlen als bei den alten Währungszahlen zur Folge haben müsste. Hierin sahen wir uns aber schon beim Aufschlagen des zweiten Heftes arg getäuscht: der Herr Verfasser hat darin weiter nichts gethan, als einfach an die Stelle der alten Maſse und Gewichte die neuen gesetzt und in keiner irgend wie hervorragenden Weise auf die Eigenthünlichkeiten des neuen Systems Rücksicht genommen. Damit meinen wir zunächst die Schreibweise: der Herr Verfasser schreibt ganz ebenso wie früher 36 Stab 94 Neuzoll 2 Strich anstatt Mr. 36. 9. 4. 2. Streiten lässt sich wohl erst gar nicht darüber, dass die letztere Schreibweise in jeder Beziehung der ersteren vorzuziehen ist. Es wird uns schwer zu begreifen, wie ein Lehrer, der doch mit schnellem Blick die Vortheile übersehen kann, die jene consequent durchgeführte Art benannte Zahlen zu schreiben schon für den Unterricht gewährt, dieselbe verwerfen und die alte beibehalten kann! Wir müssen mit dieser Verwunderung hier zugleich unser tiefes und wohl gerechtes Bedauern darüber aussprechen, dass auf diese Weise für den Unterricht ein Hauptvortheil der neuen Ordnung gradezu vernichtet wird: in Anbetracht der groſsen Verbreitung, welche diese Rechenbücher gefunden haben, ist die Beibehaltung der alten Schreibweise in derselben ein um so gröſserer Misgriff. Bei den vielen Rücksichten, welche der Herr Verfasser auf das kaufmännische Rechnen nimmt, hätte er doch wohl auch eine Schreibweise annehmen können, welche der Kaufmann schon längst auch vor der Einführung der neuen Maſs- und Gewichtsordnung in Gebrauch genommen hat. Wenn ihm dieselbe von dieser Seite nicht zu Gesicht kam, so ist er doch gewiss durch die Schrift des Herrn Harms in Oldenburg [1]) darauf aufmerksam gemacht worden, da wir nicht anneh-

[1]) Das neue Maſs- und Gewichtssystem, nebst einigen Bemerkungen über den Rechenunterricht von Christian Harms. S. a. d. Zeitschr. Jahrgang 1869 S. 637.

men können, dass der Herr Verfasser bei der Bearbeitung seiner Rechenbücher es verschmäht hat, die Rathschläge eines für den Rechenunterricht so mafsgebenden Pädagogen in das Feld seiner Betrachtung zu ziehen. Herr Harms warnt dort: „Man lasse doch, indem man dem alten Schlendrian folgt, so etwas im Unterricht nicht aufkommen, man würde sich ja um einen Hauptgewinn bringen, den das neue Mafs- und Gewichtssystem im Gefolge hat." Diese Warnung ist nach der Seite des Herrn Verfassers fruchtlos verhallt, seine Rechenbücher werden dafür sorgen, dass die Schüler sich der Vortheile der neuen Ordnung kaum bewusst werden. Die oben angedeutete Schreibweise gewährt alle Vortheile der Decimalbruchrechnung und es ist von derselben zu dieser nur ein Schritt, der dem Schüler in keiner Weise irgend erhebliche Schwierigkeiten bereiten wird. Für den Herrn Verfasser besteht aber in keiner Hinsicht ein Uebergang: er führt in dem der Sammlung neuhinzugefügten Hefte (IV a) die Decimalbrüche zuerst ein und verwendet in demselben Hefte das neue Mafs- und Gewichtssystem zu Uebungsaufgaben, verlangt also von dem Schüler ganz plötzlich eine ganz neue Behandlung der mehrfach benannten Zahlen. Als erfahrener Pädagoge muss der Herr Verfasser doch wissen, dass es dem Schüler viel Noth und Mühe bereitet, wenn er einen Gegenstand plötzlich ganz anders behandeln soll, als er es bis dahin gewöhnt war. Mit etwas mehr Mühe und Geduld, als nöthig war, wird jedoch der Schüler auch so lernen, die Decimalbruchrechnung auf das neue System anzuwenden, er wird die grofsen Vortheile jener Rechnung kennen lernen und fortan wenig noch mit gemeinen Brüchen rechnen; hierüber denkt jedoch der Herr Verfasser anders: mit dem IV a. Heft hört bei ihm die Decimalbruchrechnung auf, denn in dem V. Heft ist bei den Regeldetri- und den vermischten Aufgaben kein Decimalbruch mehr zu finden! Ebenso wenig weist das VI. Heft einen solchen auf, über das VII. können wir nicht urtheilen, da es uns noch nicht in der neuen Bearbeitung vorliegt.

Der Herr Verfasser scheint demnach das neue Mafs und Gewicht mehr mit gemeinen als mit Decimalbrüchen behandeln zu wollen. So giebt er auch die Zahlen für die gegenseitige Verwandlung der alten und neuen Mafse und Gewichte nur in gemeinen Brüchen; wir können uns mit dieser Bevorzugung vor den Decimalbrüchen auch schon deshalb nicht einverstanden erklären, weil trotz der gegebenen Näherungswerthe die Genauigkeit nicht immer sehr grofs ist. Aufserdem kann der Schüler diese Umwandlung erst nach Absolvirung der Bruchrechnung vornehmen, während bei der oben angegebenen Schreibweise schon ein Sextaner das alte System in das neue bequem umsetzen kann.

Es werden diese Andeutungen genügen, um den Standpunkt des Herrn Verfassers gegenüber der Behandlung des neuen Mafses und Gewichtes zu characterisiren. Zum Schluss möchten wir noch

auf einige Einzelheiten aufmerksam machen, die uns bei der Durchsicht der Rechenbücher besonders aufgefallen sind. Im IV. Heft S. 36 giebt der Herr Verfasser Aufgaben wie die folgende: 413 Schck. 1 Md. $9\frac{3}{5}$ Stck. — 236 Schck. 2 Md. $11\frac{3}{4}$ Stck. + 359 Schck. 2 Md. $12\frac{4}{15}$ Stck. $\times$ 16. Wer die Verwendung von Klammern in der Mathematik kennt, wird eine solche Aufgabe nicht anders auffassen, als dass zur Differenz der beiden ersten Zahlen das 16fache der dritten addirt werden soll: nach Einsicht des gegebenen Resultates ersehen wir aber, dass der Hr. Verf. das 16fache der zu einer Zahl vereinigten drei Zahlen haben will, d. h. folgende Aufgabe:
(413 Schck. u. s. w. — 236 Schck. u. s. w. + 359 Schck. u. s. w.) $\times$ 16. Noch deutlicher zeigen die auf S. 48 und 49 gegebenen Beispiele den hier von Klammern gemachten Gebrauch: da finden wir gradezu, dass der Hr. Verf. sich in keiner Weise darum gekümmert hat, wie man in der Mathematik die Klammer zu verwenden pflegt. Eine Aufgabe wie $\frac{7}{10} + \frac{8}{15} \times 25$ sagt, dass zu $\frac{7}{10}$ das Product $\frac{8}{15} \times 25$ addirt werden soll: niemand denkt daran, dies anders zu rechnen; der Hr. Verf. will aber, wie sein Resultat zeigt, die Summe $\frac{7}{10} + \frac{8}{15}$ mit 25 multiplicirt haben, also $(\frac{7}{10} + \frac{8}{15}) \times 25$. während er bei Aufgabe 11 b es für nöthig hält, das Product $\frac{8}{15} \times 25$ in Klammern zu schliefsen. Auch glaubt er, $\frac{8}{15} \times 25 + \frac{7}{10}$ ganz anders rechnen zu müssen, als $\frac{7}{10} + \frac{8}{15} \times 25$, wovon uns z. B. die Aufgabe 13a überzeugt: $\frac{12 \times 7\frac{7}{8} + \frac{5}{6}}{11}$; hier soll wirklich $\frac{5}{6}$ zum Product $12 \times 7\frac{7}{8}$ addirt werden. Mit andern Worten: für den Hrn. Verf. ist der Werth einer Summe abhängig von der Aufeinanderfolge der Posten. Wenn diese Beispiele noch nicht genügen, so zeigt jedenfalls die Schreibweise der Aufgaben 17 u. s. w. des Hrn. Verf. totale Unkenntnis in Bezug auf die Verwendung der Klammer:

$$(6\tfrac{3}{4} + 5\tfrac{1}{6}) + (4\tfrac{5}{9} + 3\tfrac{7}{12}) \times 2\tfrac{16}{19}) : 7\tfrac{3}{5}$$

Nach dem Resultat zu schliefsen, hätte diese Aufgabe so geschrieben werden müssen:

$$(6\tfrac{3}{4} + 5\tfrac{1}{6} + 4\tfrac{5}{9} + 3\tfrac{7}{12}) \times 2\tfrac{16}{19} : 7\tfrac{3}{5}.$$

Es zeigen diese Beispiele, dass der Hr. Verf. die Bedeutung der Klammer in der Mathematik entweder nicht richtig aufgefasst hat oder dieselbe anders angewendet wissen will, als es ganz allgemein geschieht. Sollte er seine guten Gründe für derartige Schreibweise haben, so möchten wir ihn daran erinnern, wie gefährlich es für den Unterricht ist, wenn in dieser Hinsicht Neuerungen eingeführt werden. Bei einem etwaigen Irrthum von Seiten des Hrn. Verf. wird es uns aber schwer zu begreifen, dass derselbe, trotzdem von diesem Heft die 33. verbesserte Stereotyp-Auflage vorliegt, noch nicht bemerkt und verbessert ist. — In dem IVa Heft will uns S. 16 die Divisionsregel für die Decimalbrüche nicht recht gefallen: für die dort gegebenen Beispiele ist es allerdings nicht umständlich, den Dividendus und Divisor vor der Division gleichnamig zu machen,

schlimmer wird es aber bei einem Beispiel wie 0,536784 : 0,7, welches in 536784 : 700000 verwandelt werden muss: die Multiplication mit dem umgekehrten Werthe des Divisors ist ja bei der Division durch einen Decimalbruch ebenso brauchbar wie bei den gewöhnlichen Brüchen. — Schliefslich möchten wir noch auf zwei sehr unangenehme Druckfehler aufmerksam machen: Heft IV a S. 5 muss es heifsen: 1 Ha. = 10000 Qm. und 1 Qm. = 10000 Qzm. —

Das Heft VII liegt uns noch nicht in der neuen Bearbeitung vor, so dass wir es in dieser Besprechung nicht berücksichtigen konnten. Was die aus den bis jetzt erschienenen Heften besprochenen Punkte betrifft, so haben wir Grund die Erwartung auszusprechen, dass der Hr. Verf. bei einer neuen Auflage den von uns zur Sprache gebrachten Mängeln abhelfen wird.[1]

Berlin. A. Kuckuck.

G. Arendt, ord. Lehrer am K. Französischen Gymnasium zu Berlin, die Regeln der Bruchrechnung. (Gemeine und Decimalbrüche). Ausg. B. Für Gymnasien und Realschulen. 16. (VI, 65 S.) Berlin, Herbig. 1869. 5 Sgr.

Der Hr. Verf. giebt uns in dem vorliegenden Büchlein eine Zusammenstellung der bei der Rechnung mit gemeinen und Decimalbrüchen sich ergebenden Regeln, die, wie er in der Vorrede sagt, „solchergestalt durchaus geistiges Eigenthum des Schülers werden sollen, dass er sie gründlich wisse, wie das Einmaleins und grammatische Sprachregeln, dass er ein klares Verständnis von ihnen gewonnen, und sie mit Geläufigkeit anzuwenden gelernt habe.“ Dieser Wunsch ist ganz und gar gerechtfertigt, denn ein gedeihliches Fortschreiten in der rechnenden Mathematik wird durch eine mangelhafte Kenntnis der Rechnung mit Brüchen aufserordentlich erschwert, wenn nicht stellenweise sogar unmöglich gemacht. Eine Zusammenstellung der Regeln für die Bruchrechnung ist daher für jeden Schüler, sowohl der unteren als auch der oberen Classen recht brauchbar, da er sich nach Absolvirung des dieselbe behandelnden Pensums vorkommenden Fallès leicht wieder orientiren kann, wenn dies und jenes in Vergessenheit gerathen ist. Der Hr. Verf. hat wohl auch eine derartige Verwendung seines Buches beabsichtigt, denn er giebt keine Lehre der Bruchrechnung, sondern nur eine Zusammenstellung ihrer Regeln. Sehr passend ist dabei fortwährend auf die Algebra Rücksicht genommen, so dass es dem Schüler leicht gemacht wird, sich die ihm etwa unklaren Punkte derselben durch Vergleichung mit der Rechnung in bestimmten Zahlen klar zu machen. Aufserdem ist aber noch manches brauchbare hinzugefügt und dabei am meisten auf Sachen Rücksicht genommen, die immer wieder gebraucht werden und einer öfteren Wiederho-

---

[1]) In der inzwischen erschienenen 37. Auflage des IV. Heftes sind bereits die bei der Verwendung der Klammern gemachten Fehler gröfstentheils verbessert.

lung bedürfen: so auf die Theilbarkeit der Zahlen, die abgekürzten Rechnungen mit Decimalbrüchen (4 Species und Quadratwurzelausziehung) die neue Mafs- und Gewichts-Ordnung, Auflösung der Regeldetri-Exempel, die Interpolation der Logarithmen u.s.w. Bei dieser Art des Inhalts dürfte sich das Büchlein also ganz besonders zur Repetition empfehlen, da jene Dinge in den Lehrbüchern sehr zerstreut sind,

Ueber die Regeln selbst ist natürlich nichts besonderes zu sagen: sie sind richtig, in ihrem Ausdruck präcise und kurz und nicht wesentlich abweichend von den in den gebräuchlichen Lehrbüchern gegebenen. Unsere Bemerkungen erstrecken sich nur auf Einzelheiten. Warum der Hr. Verf. die Rechnungen mit gemischten Zahlen in den Anhang verwiesen hat, ist uns nicht recht klar geworden, sie gehören doch durchaus zu den Brüchen, denn die Regeln für diese gelten auch für die gemischten Zahlen; diese letzteren sind übrigens so gedruckt, wie sie der Schüler nicht schreiben soll: der Bruch muss dieselbe Höhe wie die ganze Zahl haben, also $2\frac{4}{5}$ und nicht $2\frac{4}{5}$. Bei der Aufsuchung des Generalnenners braucht nicht jeder der Nenner in seine Primfactoren zerlegt werden, diejenigen, welche in einem der andern Nenner enthalten sind, können ausgelassen werden. — Die S. 38 gegebene Benennung der Zahlen in den vier Species scheint uns etwas sehr unvollständig: der Schüler eines Gymnasiums oder einer Realschule kann wohl z. B. von dem Minuendus etwas mehr wissen, als dass „in der Subtraction eine Zahl, die Subtrahendus heifst, von einer andern Zahl, dem Minuendus, subtrahirt wird.“ —

Bei den „besonderen Regeln der schriftlichen Multiplication und Division“ möchten wir denn doch den Vortheil, den der Verf. bei einem Exempel wie 21311×799 darin zu finden meint, dass er nicht 799 sondern 21311 wegen der kleineren Ziffern zum Multiplicator wählt, in Zweifel ziehn: schon des Raumes wegen ist die dreireihige Multiplication der fünfreihigen vorzuziehen, aufserdem muss aber für den Schüler 9×3 ebenso leicht sein wie 3×9. Bei 2796×19 ist allerdings

$$\begin{array}{r}2796\times19\\\hline 53124\end{array}\quad\text{besser als}\quad\begin{array}{r}2796\times19\\\hline 25164\\2796\\\hline 53124\end{array}$$

aber doch nur dann, wenn man das Einmaleins von 19 kann? Wozu soll das aber ein Schüler lernen? Wir meinen nur zum Vergessen, denn Gebrauch wird er von demselben nur selten machen. Da empfiehlt sich wohl mehr eine Abkürzung der Rechnung wie diese:

$$\begin{array}{r}2796\times19\\25164\\\hline 53124\end{array}$$

Etwas zu viel scheint uns der Hr. Verf. von den Schülern zu verlangen, wenn er bei einer Division mit einem zweiziffrigen Divisor nur die Ziffern des Quotienten hingeschrieben haben will, ohne die einzelnen Subtractionen schriftlich auszuführen. Für einziffrige Divisoren und solche zweiziffrige, von denen das Einmaleins gewusst wird ist hingegen diese Forderung nicht zu hoch. Die auf S. 45 gegebene, in Frankreich gebräuchliche Vereinfachung der schriftlichen Division, in der nicht die einzelnen Producte der Ziffern des Quotienten mit dem Divisor, sondern nur die Reste derselben von dem Dividendus hingeschrieben werden, ist sehr schön, aber bei uns wirklich nur dann verwendbar, wenn sie in der Schule von Anfang an allgemein gelehrt wird: sonst haben grade bei der Division, die an und für sich den Schülern immer Schwierigkeiten bereitet, Neuerungen, welche gröfsere Ansprüche an die Ueberlegung und Aufmerksamkeit des Schülers stellen, nur grofsen Aufwand von Zeit und Mühe und nicht die gehoffte Anwendung von Seiten der Schüler zur Folge.

Die Ausstattung des Büchleins ist eine vortreffliche, was bei dem billigen Preise um so mehr anzuerkennen ist.

Berlin. A. Kuckuck.

Berichtigung.

In dem Maihefte dieser Zeitschrift S. 345 Note 1 heifst es in einer Recension des Hrn. Dr. Jänicke über ein Programm des Hrn. Prof. Foss: „den groben Fehler in Walthers Lied S. 30 'Philippe, setze den Waisen auf,' also Philippe als Vocativ darf ein Lehrer des Deutschen nicht machen, wenn er ihn auch bei Vilmar findet.“ Soll das so viel heifsen als: Philippe als Vocativform ist überhaupt fehlerhaft, so ist Hr. Dr. Jänicke im Irrthum, denn Walther gebraucht selber Philippe als Vocativ an einer andern Stelle. Sie steht in der Lachmannschen Ausgabe I 16, 36 zu Anfang des Liedes: Philippe, künec hêre, si gebent dir alle heiles wort. Eine Variante ist bei Lachmann nicht verzeichnet, also werden alle Handschriften so lesen. In einem andern Liede I, 19, 17, das beginnt: Philippes künec, die nâhe spehenden zîhent dich, hat B: kunig phylippe din u. s. w. also phylippe ist dem Schreiber von B Vocativ. Soll aber der Tadel des Hrn. Jänicke sich darauf beziehen, dass in dem betreffenden Liede Philippe nur Dativ sein könne, die Auffassung als Vocativ hier ein grober Fehler sei, so ist darauf zu entgegnen, dass es doch immer noch fraglich und nicht mit apodictischer Gewissheit auszusprechen ist, welcher Casus Philippe sei. Zwar nehmen Lachmann und Pfeiffer es als Dativ, aber Vilmar, auch doch immer eine Autorität, sieht in Philippe einen Vocativ, die Sache ist also doch streitig. Auch ich habe mich, wenn ich das Lied in der

Schule erklärte, der Autorität Lachmanns und Pfeiffers gebeugt, aber immer mit Widerstreben, weil die Voranstellung des Datives mir hart, ja undeutsch erscheint. Freilich ist die tiuschiu zunge vorher angeredet und die folgenden Anreden scheinen alle an sie gerichtet; aber ein plötzlicher Sprung zur Anrede an den Vertreter der deutschen Zunge scheint mir weniger hart zu sein als die vom gewöhnlichen Gebrauche abweichende Stellung des Datives.

Näher hierauf einzugehen verbietet mir die Aufgabe dieser Zeitschrift; meine Absicht war nur kurz nachzuweisen, dass es immerhin falsch sein kann, Philippe in dem betreffenden Liede als Vocativ aufzufassen, aber es kein grober Fehler ist, den ein Lehrer des Deutschen nicht machen darf.

Altenburg. A. Lübben.

Bemerkung.

Zu der vorstehenden 'Berichtigung' habe ich nur zu bemerken, dass die erste Annahme Hrn. Dr. Lübbens, ich hätte *Philippe* als Voc. überhaupt fehlerhaft nennen können, natülich unstatthaft ist. da mir Walthers Lieder wohl bekannt sein mussten; s. auch Grimm Gr. 12, 772. Hr. Dr. Lübben hätte übrigens hinzufügen können dass auch Wilmanns in der Anm. zu den Worten *Philippe setze en weisen ûf* ausdrücklich *Philippe* als Dativ erklärt und den gleichlauten- Voc. 16, 36 Lachm. anführt.

Hrn. Dr. Lübbens weitere Ausführungen dass *Philippe* 9, 15 besser als Vocativ gefasst werde, können mich nicht überzeugen. Dass irgend jemandem aufser ihm die Voranstellung des Dativs 'hart, ja undeutsch' erscheine, bezweifele ich. Die Anreden von Zeile 8 an scheinen nicht nur alle an die *tiusche zunge* gerichtet zu sein, sondern sind es wirklich.

Aber Vilmars Autorität! Ich bin wahrlich der letzte, der Vilmars Verdienste um die deutsche Philologie verkennen oder geringschätzen wollte. Als einer von den vielen Beweisen aber für das, was ich oben S. 593 Anm. 2 über seine Literaturgeschichte gesagt habe und als Warnung vor derartigen Autoritäten sei nur erwähnt, dass drei Zeilen nach den Worten '*Philipp, setz den Waisen auf*' S. 234 ein gleich grober Schnitzer steht: Walthers Worte: '*Ich sach mit minen ougen mann unde wibe tougen*' werden übersetzt 'Ich sah mit meinen Augen Mann und Weiber taugen (verborgen, heimlich).'

Berlin. Oskar Jänicke.

DRITTE ABTHEILUNG.

BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, AUSZÜGE AUS ZEITSCHRIFTEN.

Siebenundzwanzigste Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Kiel vom 26.—30. September 1869.

Thesen für die Verhandlungen der pädagogischen Section.

1) Prof. v. Gruber aus Stralsund: Der lateinische Aufsatz ist abzuschaffen. Der Antragsteller hat eine kurze Motivirung eingesendet.

2) Prof. Dr. Gerhardt aus Eisleben: Vgl. den Bericht über die Sitzungen der mathematischen Section. (Januar-Heft 1870.)

3) Dr. Albert Müller aus Hameln: Ueber ein neues Anschauungsmittel für den classischen Unterricht.

4) Dir. Dr. Lehmann aus Neustettin:

a. Eine besondere Prüfung der Abiturienten ist überhaupt abzuschaffen; das Zeugnis der Reife ist von den Lehrern der Prima zu ertheilen.

b. Falls dies zur Zeit noch nicht zulässig erscheint, so ist wenigstens die schriftliche Prüfung abzuschaffen und die mündliche auf beide alten Sprachen und die Mathematik zu beschränken.

5) Rector Dr. Eckstein aus Leipzig:

a. Ob freie lateinische Arbeiten den Schülern aufzugeben sind, dem Ermessen der einzelnen Gymnasien zu überlassen, ist verwerflich.

b. Die Köchlysche These: „Für die Wochenstile den Schülern ein gedrucktes Uebungsbuch in die Hände zu geben und Paragraph bei Paragraph von ihnen übersetzen zu lassen, ist entschieden verwerflich" — verdient nur in ihrer zweiten Behauptung Zustimmung.

c. Die Köchlysche These: „die principielle Trennung in Ober- und Untergymnasium ist unbedingt nothwendig" — unterliegt gerechten Bedenken und macht die Trennung zwischen dem Süden und Norden auch auf dem Gebiete des höheren Schulwesens noch schroffer.

6) Prof. Dr. Schmitz aus Greifswald schlägt folgende Themata zur Verhandlung vor:

a. Ueber die seit den 30ger Jahren auf dem Gebiete der syntaktischen Systematik gemachten Experimente.

b. Ueber Gebrauch und Nichtgebrauch des Artikels bei der Apposition im Französischen.

c. Worauf es bei der schulmäfsigen Pflege einer guten Aussprache im Französischen und Englischen vor allem ankommt.

d. Ueber die Hauptepochen in der Entwickelungsgeschichte der englischen Sprache.

e. Methodologie und Hilfsmittel des Studiums der englischen Synonyme.

7) Prof. Junghans aus Lüneburg:

a. Im lateinischen Unterricht ist auf die richtige Aussprache der Vocale nach der Quantität zu achten, namentlich auch im In- und Auslaute vor Consonanten wie ns (mēns, mōns, cōnsul) u. a.

b. Sollte sich nicht empfehlen im Lateinischen c durchweg wie k sprechen zu lassen?

c. Im Gebrauch der Ausdrücke Arsis und Thesis ist zu der Terminologie der alten Rythmiker zurückzukehren.

8) Rector Dr. Eckstein: Die mündliche Maturitätsprüfung ist abzuschaffen.

9) Hierzu kommt noch der Bericht der in Würzburg zur Untersuchung der Frage über den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht auf den Gymnasien erwählten Commission. Derselbe ist in Form folgender 10 Thesen erstattet.

1) Die altclassischen Sprachen müssen die bleibende Grundlage des Gymnasialunterrichts bilden, indessen müssen Mathematik und Naturwissenschaften mehr wie bisher als gleichberechtigte Bildungselemente anerkannt werden, und zwar zunächst

a) wegen der an jeden Gebildeten zu stellenden praktischen Erfordernisse, dann aber namentlich

b) wegen des in ihnen liegenden Gehaltes für Ausbildung des Geistes überhaupt.

2) Hierzu ist erforderlich, dass an den meisten Gymnasien eine Erhöhung der Stundenzahl in diesen Fächern eintritt, und zwar so, dass für Mathematik die letzten 6 Schuljahre 4 Stunden wöchentlich angesetzt werden, während vorher nur praktisches Rechnen und propädeutischer Unterricht in der Geometrie mit durchschnittlich 3 wöchentlichen Stunden stattfindet, und dass dem naturwissenschaftlichen Unterrichte in jeder Classe wöchentlich 2 Stunden zugewiesen werden.

3) Die Beschaffung dieser Stunden macht folgende Aenderungen des preufsischen Normalplans nothwendig:

a. In Quarta sind 2 Stunden Naturwissenschaft anzusetzen, von denen die eine dem Latein entzogen werden kann, die andere den 30 wöchentlichen Stunden hinzuzufügen ist,

b. in Tertia ist eine Stunde Mathematik mehr nothwendig, welche zu den jetzigen 30 wöchentlichen Lectionen hinzutritt,

c. in Secunda ist 1 Stunde Naturwissenschaft mehr zu ertheilen, welche vom Latein entnommen werden kann.

Zusatz von Rector Friedlein in Hof: In Bayern könnten die 2 Stunden Naturwissenschaft zur bisherigen Stundenzahl hinzugefügt, oder eine von den 3 Geschichtsstunden in der 3. und 4. Gymnasialclasse für Naturwissenschaft benutzt werden.

4) Der naturwissenschaftliche Unterricht soll auf Anschauung beruhen, es müssen also für ihn die nothwendigsten Naturkörper, Abbildungen, Apparate u. s. w. vorhanden sein.

5) Er soll den häuslichen Fleifs der Schüler möglichst wenig in Anspruch nehmen.

6) Er soll dagegen Anregung geben, dass die Schüler ihre freie Zeit (Spaziergänge) zum sammeln und beobachten verwenden.

7) In der Physik soll in Secunda vorzugsweise die inductive, in Prima die deductive Unterrichtsmethode zur Anwendung kommen.

8) Ein kurzer Abriss der Chemie soll in den Unterrichtsplan aufgenommen werden.

9) Neben der Forderung, dass in den obern Classen von Tertia an (6 Jahre vor dem Abgange zur Universität) nur von Lehrern, welche die einschlagenden Fächer auf der Universität studirt und darin die Prüfung bestanden haben, naturwissenschaftlicher Unterricht ertheilt werde, ist auch die festzuhalten, dass für eine angemessene Vorbildung der naturwissenschaftlichen Lehrer mehr als bisher Sorge getragen werde.

10) In den unteren Classen bis Quarta einschliefslich können tüchtige Elementarlehre für den Unterricht im Rechnen und in der Naturgeschichte verwendet werden.

Bericht über die Sitzungen der pädagogischen Section.

I. Sitzung. Montag, 27. September, Vormittags 11 Uhr.

In dieser vorbereitenden Sitzung, welche hauptsächlich zur Constituirung der Section bestimmt war, wählte die sehr zahlreiche Gesellschaft zum Vorsitzenden den Gymnasialdirector Dr. Niemeyer aus Kiel und auf dessen Vorschlag zu Schriftführern Dr. Albert Müller aus Hameln und Dr. Reuter aus Kiel. Alsdann stellte man die Tagesordnung für die folgenden Sitzungen fest.

Der Vorsitzende war der Ansicht, dass dem Berichte der in Würzburg von der pädagogischen Section gewählten Commission, deren Bericht in Form von Thesen vorlag (No. 9), die erste Stelle gebühre, und die Versammlung stimmte zu, jedoch nicht, ohne dass Rector Eckstein jeder Versammlung das Recht, ihre Tagesordnung frei zu bestimmen, gewahrt hätte.

Rector Eckstein rechtfertigte darauf seine Thesen (Nr. 5). Es käme ihm darauf an gegen die zerstörende Kraft Köchlys zu wirken und den süddeutschen Collegen in ihrem Kampfe gegen diesen an den norddeutschen eine Stütze zu verschaffen; indessen sei Köchly nicht da, und so könne man die Thesen vorläufig wohl fallen lassen.

Prof. Schmitz stellt den Antrag, seine Thesen (No. 6) von den Lehrern der neuern Sprachen und ihren Freunden in einer besonders zu begründenden Section berathen zu lassen, stöfst aber auf lebhaften Widerspruch; mehrfach wird vor weiterer Zersplitterung gewarnt. Eckstein meinte, diese Fragen gehörten in die germanistisch-romanistische Section, andere wünschen sie in der pädagogischen Section besprochen zu sehen, und als der Vorsitzende, von dem Antragsteller wiederholt gebeten, die Versammlung abstimmen zu lassen, ob sie die Bildung einer Section für neuere Sprachen unterststütze, endlich dies thut, und nur sehr vereinzelte Mitglieder zustimmten, verliefs Schmitz den Saal mit der Erklärung, er werde sich zu den Germanisten wenden.

Als 2. Gegenstand der Berathung wurde darauf für den 28. September der

Vortrag des Dr. A. Müller aus Hameln über ein neues Anschauungsmittel für den classischen Unterricht (Nr. 3) festgesetzt.

Auf Veranlassung des Schulrath Dr. Sommerbrodt aus Kiel bestimmte man auch noch die Tagesordnung für die späteren Sitzungen.

Die Gruberschen Thesen (Nr. 1) liefs man fallen, da der Antragsteller nicht erschienen war und niemand sie zu vertreten sich bereit erklärte.

Der Vorsitzende schlug nun die Lehmannschen Thesen (Nr. 4) in Verbindung mit der verwandten These der Rector Eckstein (Nr. 8) zur Verhandlung vor, was unter der Voraussetzung angenommen wurde, dass man in einer Sitzung mit dem Bericht der Würzburger Commission fertig würde.

Die Gerhardtschen Thesen (Nr. 2) nahm dieser für die mathematische Section, deren Bildung bereits gesichert erscheint, in Anspruch.

Für den 30. September setzte man die Junghansschen Thesen (Nr. 7) zur Verhandlung an.

Mit Rücksicht auf die Kieler Verhältnisse wurde der Beginn der Sitzungen auf 9 Uhr Vormittags festgesetzt. Darauf wurde die Sitzung geschlossen.

2. *Sitzung. Dienstag, den 28. September, Vormittags 9 Uhr.*

Nachdem eine Anzahl Druckschriften zur Vertheilung angekündigt und geschäftliche Mittheilungen gemacht sind, tritt die Versammlung in die Tagesordnung ein: Bericht der in Würzburg zur Untersuchung der Frage über den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht auf Gymnasien erwählten Commission. Die aus den Herren Rector Dietsch aus Grimma, Prof. Bopp aus Stuttgart, Prof. Buchbinder aus Schulpforte und Rector Friedlein aus Hof bestehende Commission hat denselben in Form von 10 Thesen erstattet, welche im ersten Tageblatt abgedruckt vorliegen. Sie zu vertreten sind Dietsch, Buchbinder, Friedlein anwesend, in der folgenden Sitzung auch Bopp.

Es erhält das Wort Rector Dietsch. Wohl habe er gewünscht, es möchte ein anderer an seiner Statt gewählt worden sein, indessen habe er sich dem ihm gewordenen Auftrage nicht entziehen mögen. Er schildert nun den neu ausgebrochenen Kampf zwischen realistischer und classischer Bildung und nimmt dahin Stellung, dass die altclassischen Sprachen die bleibende Grundlage des Gymnasialunterrichtes bilden müssen; darüber seien die Mitglieder der Commission einig. Um aber den Gymnasien ihre Bedeutung für die Bildung des deutschen Volkes und damit ihre Dauer zu sichern, seien Zugeständnisse an die andere Seite nothwendig; ohne die Grundlage des Gymnasiums zu ändern müsse man gleichwohl der Mathematik und der Naturwissenschaft mehr Raum geben als bisher, man müsse sich auf beiden Seiten entgegen kommen, und wenn man auch nicht auf Frieden rechnen könne, denn der bedeute im Schulleben Stillstand, so hoffe er doch von der Zukunft ein fruchtbringendes Zusammengehn.

Mit den dresdner Beschlüssen der Naturforscher steht die Commission in sofern im Gegensatz, als diese eine Abänderung des classischen Unterrichts zu Gunsten des naturwissenschaftlichen verlangen; dies sei ohne wesentliche Beschränkung dieser Grundlage des Gymnasiums nicht möglich, denn durch Verbesserung der Methode lasse sich nicht alles erreichen, auch sei die Methode ja schon wesentlich besser geworden, im ganzen werde man das bisherige Zeitmafs festhalten müssen. Gleichwohl liege die Möglichkeit vor der Mathematik

und den Naturwissenschaften, soweit erforderlich sei, Rechnung zu tragen. Wenn hierzu diesen Fächern ab und zu eine Stunde zuzulegen vorgeschlagen werde, so möge man daran nicht Anstofs nehmen, man möge ohne Vorurtheil an die Prüfung der Vorlagen gehn, man dürfe sich auch nicht scheuen den Schülern etwas mehr zuzumuthen; immer zu sagen: nur recht wenig Schulstunden, damit die Jungen sich tüchtig im Freien herumtummeln können, darin liege eine gewisse Schwächlichkeit, er habe 8—9 Schulstunden täglich gehabt, und sei nicht zu Grunde gegangen. Mit Rücksicht darauf, dass ein gewandter, für sein Fach begeisterter und für die Jugend freundlich besorgter Lehrer das mögliche Ziel erreichen wird, sei These 2 und 3 gestellt worden.

Eckstein schlägt vor, Satz für Satz die aufgestellten Thesen durchzugehn; ihm genügten freilich nur 2, die 4. und 5. Die Frage nach der Stundenzahl müsse an den Schluss kommen.

Dietsch fügt noch hinzu, dass die Kenntnis der Natur von grofser praktischer Wichtigkeit für die übrigen Unterrichtsfächer sei und erläutert dies am Geschichtsunterrichte und dem tropischen Klima. Eine Discussion des 1. Theils der 1. These; „die altclassischen Sprachen bilden die Grundlage des Gymnasialunterrichts“ halte ich für überflüssig, denn darüber sei keine Verschiedenheit der Meinungen.

Buchbinder spricht es aus, dass er auf demselben Boden wie Dietsch stehe, mit dem er die Thesen berathen nud aufgestellt habe: die classischen Sprachen müssen die Grundlage des Gymnasialunterrichtes bilden, indessen müssen Mathematik und Naturwissenschaft als wohlberechtigte Bildungselemente anerkannt werden und zwar namentlich die Mathematik als Hauptfach. Als Grund hierfür seien zunächst genannt die Anforderungen, welche die Jetztzeit an jeden Gebildeten stelle. Dies scheine etwas viel gesagt zu sein, denn mancher der Anwesenden habe wohl während seiner Gymnasialzeit wenig oder nichts von Naturwissenschaft erfahren; allein es sei dies eben ein Mangel, dem abgeholfen werden müsse. Kein Stand für den das Gymnasium vorbereitet, fährt der Redner fort, kann die Kenntnis der Naturwissenschaft entbehren. Was zunächst Mathematiker, Naturforscher und Mediciner anlangt, so werde jedermann zugeben, dass sie in den Naturwissenschaften bewandert sein müssen. Sollen aber diese Männer eine gründliche Bildung erlangen, welche sie zu wissenschaftlichen Forschungen geeignet und tüchtig macht, so müssen sie durch die Gymnasialbildung hindurchgehn; man weise sie nicht auf die Realschule, diese genügt zu ihrer Vorbildung nicht. Was ferner die Juristen anlangt, so beruht der Entwicklungsgang in ihrem Fache wesentlich mit auf der Naturwissenschaft. Auch die Philologen können die Kenntnis dieses Fachs nicht entbehren, denn soweit sie Schulmänner sind, müssen sie, um das harmonische Zusammenwirken der verschiedenen Unterrichtsfächer richtig aufzufassen, nothwendig auch Kenntnis von der Naturwissenschaft haben, dann aber lassen sich diese auch gar nicht missen bei der Erklärung der alten Schriftsteller. Soll aber der Philologe erst auf der Universität die betreffenden Studien machen, so würde ihm dies bei der Fülle des Stoffs sehr schwer werden. Wohin die Unkenntnis der Naturwissenschaft bei den Philosophen geführt hat, brauche ich wohl nicht näher darzulegen. So bleiben noch die Theologen übrig, sie weisen wohl am meisten die Beschäftigung mit den Naturwissenschaften von sich ab, und doch ist die Kenntnis derselben gerade ihnen nicht zu erlassen. Nach unseren jetzigen Verhältnissen sind sie die Leiter des Volkschul-

wesens; wie will der Theologe ohne Kenntnis der Naturwissenschaft den Unterricht ordentlich einrichten und sachgemäfs beurtheilen. Ferner hört man so viel von den schlimmen Folgen des Materialismus reden. Dem falschen Materialismus entgegenzuarbeiten ist ja vorzugsweise Aufgabe der Theologen, wie wollen sie die Trugschlüsse widerlegen, wenn sie von Naturwissenschaft nichts verstehn? Kein Stand also, für den der Gymnasialunterricht die Vorbildung giebt, kann die Kenntnis der Naturwissenschaft entbehren. Dies ist die praktische Seite der Frage, die in lit. a angedeutet ist. Ich würde es aber nicht für gerechtfertigt halten, für die Stellung der Mathematik und Naturwissenschaft im Gymnasialunterricht einen höhern Platz als bisher zu beanspruchen, wenn nicht in diesen Unterrichtsfächern ein kräftiges und anschätzbares Bildungselement für den Geist enthalten wäre; dies ist in lit. 6 ausgesprochen. Indem Redner darauf verzichtet diesen Satz schon jetzt ausführlich zu begründen, weil er ihn tief in das Wesen der Geistesbildung hineinführen würde und er hofft im Laufe der Debatte darauf zurückkommen zu können, weist er vorläufig nur darauf hin, dass, wenn es die Aufgabe des Gymnasialunterrichtes ist, eine möglichst harmonische Ausbildung des Geistes zu erzielen, nicht blofs so zu sagen die Geisteswissenschaften herangezogen werden dürfen, sondern die Naturwissenschaft als ergänzendes Element nothwendig hinzutreten müsse, um Einseitigkeit der Bildung zu verhüten. Unter den vorgeschlagenen Modalitäten sei weder eine Ueberbürdung der Schüler, noch gar eine Verflachung der Bildung zu befürchten.

Dr. Kromeyer aus Stralsund: die vorgelegten Thesen zerfallen in 2 Theile, im ersten soll eine theoretisch-wissenschaftliche Begründung derselben enthalten sein, der zweite läuft auf ein praktisches Resultat hinaus, nämlich 1 und 2 Stunden der Mathematik und der Naturwissenschaft in den verschiedenen Classen zuzusetzen. Dieser zweite Theil lässt sich fruchtbringend besprechen, den ersten in der hier vorliegenden Form zu billigen, kann ich nur widerrathen. In der These ist vom Zwecke des Gymnasiums nichts gesagt, ich nehme an, die Antragsteller stimmen mit mir darin überein, dass das Gymnasium die Vorbildung für die wissenschaftliche Ausbildung der Jugend geben soll, dann mussten die Thesen zeigen, dass die bisherige Organisation dies nicht geleistet hat. Dieser Beweis ist nicht geführt. Nun sollen Mathematik und Naturwissenschaft mehr als bisher als gleichberechtigte Bildungselemente anerkannt werden; gleichberechtigt ist gleichberechtigt, ein „mehr" oder „weniger" giebt es nicht, ich kann mir nur eine Grundlage denken, das sind die alten Sprachen. Ich schlage vor, die Besprechung der 1. These auszusetzen, als noch nicht genug vorbereitet. Zunächst müsste die Frage beantwortet werden: was ist Zweck des Gymnasialunterrichtes? und wenn die alte Annahme stehen bleibt, dann die Frage: wird dieser Zweck auf der bisherigen Grundlage erreicht? Wenn nicht, so sagen wir, unsre Gymnasien müssen eine weitere Ausdehnung erhalten, sie sollen nicht blofs die Grundlage zu wissenschaftlichen Studien geben, sondern auch die praktischen Zwecke in ihren Kreis aufnehmen. Die Thesen, wie sie stehn, sind nichts als ein Compromiss ohne Princip und Methode. Ich schlage vor, die erste These fallen zu lassen.

Eckstein stellt als Zweck des Gymnasiums den hin, die geistigen Kräfte des Schülers so zu üben, dass er befähigt ist auf der Universität wissenschaftliche Studien zu betreiben. Nachdem jedoch in den meisten Ländern der Kampf zwischen Humanismus und Realismus seine praktische Erledigung durch

Gründung von Realschulen gefunden hat, haben wir diese Frage nicht näher zu erörtern. Sehr bedenklich ist mir die Motivirung sub *a*. Was ist „gebildet?“ Jeder commis voyageur zählt sich zu den Gebildeten, da können noch ganz andere Forderungen geltend gemacht werden. Ich kenne Anstalten, in denen man lehrte, wie die Schüler Braten zu tranchiren hätten, wie sie Messer und Gabeln handhaben sollten, das waren auch Anforderungen an den Gebildeten, ebenso kenne ich Anstalten, an denen der Tanzunterricht eine bedeutende Stelle einnahm. Mit der Motivirung: „wegen der an den Gebildeten zu machenden Anforderungen“ sollte man uns also nicht kommen. Für mich giebt es nur ein durchschlagendes Motiv, das in Lit. *b*, und ich würde die These stellen: „indessen muss die Mathematik als ein berechtigtes Bildungselement anerkannt werden;“ das „mehr als bisher“ kann ich nicht zugeben, denn dies ist nur eine Forderung, um ein paar Stunden mehr zu erhalten, was vielleicht in einzelnen Ländern geht, z. B. in Baiern, da haben die Herren nur 26—28 Stunden, während bei uns im Norden 30 und mehr sind. Was den mathematischen Unterricht betrifft, so sage ich in meiner Ketzerei, der Stoff muss beschränkt, aber so behandelt werden, wie früher, nämlich als praktische Logik. Wohin die mathematischen Professoren auf den Universitäten die Schüler haben wollen, dahin können wir sie leider nicht mehr bringen. Ich wünsche also gestrichen zu sehen „mehr als bisher als gleich“ und die Motivirung sub Lit. *a*.

Dr. Kruse aus Berlin stellt folgende These anstatt der in Rede stehenden: „die allgemeine Bestimmung des Gymnasiums macht es nothwendig, dass dem Unterrichte in der Mathematik und der Naturwissenschaft mehr als bisher Zeit gewidmet werde.“

Das Gymnasium soll den leitenden Ständen des Staats die erforderliche Vorbildung geben; seitdem die Naturwissenschaften einen so bedeutenden Aufschwung genommen haben, hat das Gymnasium nun die Pflicht auch für diese Studien vorzubereiten. Spät erst ist diese Entwicklung der Naturwissenschaft erfolgt, denn die Menschen hatten nicht gelernt die Natur richtig aufzufassen. Es ist eine gar schwere Kunst, richtig zu sehen, so dass man aus der Sinneswahrnehmung das Gesetz ableiten kann. Diese Fertigkeit, aus den sinnlichen Anschauungen den Zusammenhang mit den Naturgesetzen festzustellen, erfordert eine lange Uebung in der Bildung naturwissenschaftlicher Begriffe.

Schulrath Dr. Sommerbrodt stimmt Eckstein bei, dass das „gleich“ und „mehr als bisher“ gestrichen werden müsse. Hätten die Antragsteller beabsichtigt die gleiche Berechtigung für Mathematik und Naturwissenschaft wie für die alten Sprachen zu fordern, so hätten sie viel mehr Stunden verlangen müssen. Die Frage scheine vielmehr zu sein, wie in Mathematik und Naturwissenschaft mehr gelernt werden könne, also die Frage nach der Methode des Unterrichts. Ein Mathematiker, der die Schüler nicht anzutreiben wisse, werde in 4 Stunden nicht mehr leisten als in 3, ein tüchtiger Lehrer werde mit 3 Stunden ganz gut reichen. Mathematik und Naturwissenschaft seien ohne Zweifel berechtigte Bildungselemente, es gelte aber in der bewilligten Zeit die Schüler anzuleiten, dass sie sich in den Hauptgruppen orientiren und dass sie in der Natur sehen lernen; dies lasse sich erreichen ohne die Grundlage des Gymnasiums zu ändern. Man solle nur zum Mittelpunkte des naturwissenschaftlichen Unterrichtes die Geographie machen, diese werde

wesentlich für die Naturwissenschaft wirken, wenn sie erst aufhöre eine dienende Magd der Geschichte zu sein.

Friedlein spricht seine Freude darüber aus, dass von mehreren Seiten Mathematik und Naturwissenschaft als berechtigte Bildungselemente anerkannt seien. Der Fassung der Thesen habe er nicht ohne Bedenken zugestimmt, dieselben hätten aber wohl nur die Praxis im Auge, während Kromeyer die Versammlung auf das Gebiet der Theorie führen wollte. Die Commission wolle Anerkennung der Mathematik und Naturwissenschaft als Bildungsmittel, für letztere, weil unsere Zeit sie mit lauter Stimme fordere. Eckstein habe in launiger Weise die Motivirung sub Lit. *a* durchgehechelt und habe angeführt, was man früher von einem Gebildeten verlangt habe; die Bildung möge damals eben nicht weiter gereicht haben, heute sei man weiter, der Gebildete könne die Naturwissenschaft nicht mehr entbehren, die Frage sei nur, wie weit man auf dem Gymnasium gehen solle. Wenn das Gymnasium für wissenschaftliche Studien auf der Universität befähigen solle, so müsse es auch für den wissenschaftlichen Betrieb von Mathematik und Naturwissenschaft vorbereiten. Das dürfe nicht mehr vorkommen, dass, wie er es erlebt, ein Universitätsprofessor in der Vorlesung sich wegen des Gebrauchs der Begriffe sinus und cosinus entschuldige. In Baiern sei man bezüglich der Mathematik gut daran, nur die Naturwissenschaften fehlten. Diese müssten beschafft werden, es reiche aber nicht mehr, nur mit den Schätzen der Literatur ausgerüstet zu sein, täglich komme man in Verhältnisse, wo man Auge und Ohr für die Natur haben müsse. Redner bittet nur erst anzuerkennen, dass Mathematik und Naturwissenschaft ein berechtigtes Bildungsmittel seien, dann könne man weiter verhandeln.

Condirector Dr. Adler aus Halle ist der Ansicht, dass die Motive zur 1. These nur Interesse für die Antragsteller haben, die Versammlung brauche sich nicht dazu zu bekennen. Auch er lege, wie Professor Buchbinder, der Mathematik eine höhere Bedeutung für den Unterricht bei, als der Naturwissenschaft, höheren Anforderungen in Mathematik jedoch trete er entgegen. Die Naturwissenschaften haben nach seiner Meinung auf dem Gymnasium einen zu geringen Lebensodem gehabt, man möge den Unterricht in Quarta wiederherstellen.

Oberstudienrath Dr. Schmid aus Stuttgart giebt zu, dass sich die Stellung der Naturwissenschaft in der Welt sehr verändert hat, er hält es aber nicht für möglich dem jugendlichen Geiste so viel Stoff darzubieten ohne Nachtheil für die classische Bildung. Er warnt, der Naturwissenschaft einen auch noch so kleinen Antheil abzugeben von dem, was die Grundlage des Gymnasiums bleiben soll, etwa ein Gelenk vom Finger, dem Gelenke werde bald der Finger und diesem der ganze Arm folgen; die alten Sprachen dürften dann bald keinen Raum mehr haben, ihre bildende Kraft zu entfalten. Wenn gesagt werde, mit 9 Stunden Latein könne gereicht werden, so könne man mit gröfserem Rechte sagen, der Mathematiker müsse sich mit 3 Stunden begnügen, ein guter Lehrer vermöge dies. Die Klage hinsichtlich der Natuwissenschaft sei überdies unberechtigt, in den untern Classen sei Naturgeschichte und Geographie, in der obern Physik und Chemie. Das sei genug das Auge zu bilden. Mutter Natur sorge ohnedies schon dafür, dass die Knaben frühzeitig anfangen sehen zu lernen, wir Schulmeister sollten uns nicht einbilden, dass wir dies ihnen erst beibringen müssten. Was an Vorbereitung in den Natur-

wissenschaften jetzt auf den Gymnasien geboten werde, sei ausreichend. Tüchtige Naturforscher sähen Zöglinge von Gymnasien lieber, als solche die schon an den Naturwissenschaften etwas genascht hätten. Er warnt schliefslich die classischen Grundlagen auf den Gymnasien so schmal zu machen, dass niemand darauf stehen könne.

Geh. Rath. Dr. Wiese will einiges bemerken vom Standpunkte der Schulverwaltung aus, er stellt sich auf den Boden der factisch gegebenen Verhältnisse. Der Lehrplan der norddeutschen Gymnasien lasse freie Hand die den Naturwissenschaften gemachten Zugeständnisse nach Umständen zu verwerthen; allerdings seien es Zugeständnisse, denn das Centrum müssen die alten Sprachen bilden, um sie gruppire sich das übrige, und es sei zu sorgen, dass die Verflüchtigung nach der Peripherie nicht zu weit gehe. Factisch seien die Verhältnisse an den einzelnen Anstalten sehr verschieden, an einigen werde er gar nicht gegeben, nämlich wenn kein geeigneter Lehrer dazu vorhanden sei, denn dies sei besser, als dass er in der Hand eines der Sache nicht kundigen, oder eines Mannes liege, der zwar die Wissenschaft beherrsche, aber nicht zu unterrichten verstehe. Auch bezüglich der Lücke in Quarta sei freie Hand gegeben, an nicht wenigen Anstalten cessire der griechische Unterricht in Quarta noch, wenn die Tertia getheilt und die Frequenz nicht zu grofs sei.

Ferner kann man, fährt Redner fort, leicht sagen, es solle eine Stunde zugelegt werden, dafür giebt es keine Grenze. Wir wollen ein kräftiges Geschlecht erziehen und sehen viele unsrer Jünglinge welk, einen Theil der Schuld tragen die Schulen.

Wir leben in einer Zeit, die viel ungelöste Fragen in sich trägt. So liegt für uns die Schwierigkeit in der Vorbereitung auf den Lehrerberuf, wir haben zu wenig befähigte Lehrer für naturwissenschaftlichen Unterricht.

Früher konnte der Studirende etwas von den drei Reichen hören, jetzt zerfällt die Arbeit in lauter Specialitäten. Die Universitätslehrer in Preufsen halten es für eine Beeinträchtigung der Mathematik, wenn der Candidat im Examen in Naturgeschichte geprüft werden soll, in unseren Lehrercollegien können wir aber nicht so viel Specialitäten haben, daher vielfach der Mangel an geeigneten Lehrern, daher die vielen Misgriffe, wenn z. B. ein System, das den Sinn für die Natur nicht erschliefst, auswendig gelernt wird. Dass aber ein guter naturwissenschaftlicher Unterricht wünschenswerth sei, wird niemand bestreiten. Hauptsache bleibt dabei, dass wir die rechten Lehrer bekommen. Dazu müssen die Universitäten dem Schulbedürfnisse mehr entgegen kommen, auch auf philosophischem und mathematischem Gebiete tritt das mangelhafte der Universitätsvorbildung für den Schulzweck hervor. Es wäre ganz besonders wünschenswerth, wenn aus der Versammlung eine möglichst einmüthige Erklärung erfolgte, wie nöthig es sei, dass für die Ausbildung der Lehrer hinsichtlich des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf den Universitäten mehr als bisher geschähe.

Dietsch will die irthümliche Auffassung des Zweckes der Thesen berichtigen. Dieselben sollen eine Antwort sein auf die Aeufserungen der Naturforscher über unsere Gymnasien. Damit wir uns diesen gegenüber nicht ganz abweisend verhielten, seien die Motive a und b von der Zweckmäfsigkeit und Nothwendigkeit eines eingehenderen mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts aufgenommen. Die aufgeworfenen Fragen und Be-

denken seien auch in der Commission erwogen worden, zum Theil fänden sie ihre Erledigung im folgenden, wie z. B. These 9 von der besseren Vorbildung der Lehrer handle.

Durch die Forderung hier und da eine Stunde vom Latein zu nehmen, halte er die Grundlage des Gymnasiums nicht gefährdet; er sei ein eifriger Vertheidiger der alten Sprachen und sei mit aus dem Grunde hierhergekommen, um erforderlichen Falls kräftig für sie einzutreten.

Dr. Collmann aus Marburg bemerkt, dass bei den Meldungen zur Forstakademie seit vielen Jahren die Gymnasiasten die Prüfung besser beständen, als solche, welche schon mehr Mathematik und Naturwissenschaft getrieben hätten, ein deutliches Beispiel, wie gut die alten Sprachen als Grundlage für die Gymnasien seien.

Der Vorsitzende fragt an, ob man die Discussion über die erste These nicht schliefsen solle?

Prof. Möbius bittet nun auf die Sache einzugehen, namentlich auf den von Geh. Rath Wiese berührten Punkt, den Lehrermangel betreffend.

Der Vorsitzende weist auf No. 9 hin, wo diese Frage zur Besprechung angesetzt sei; die Discussion schliefsend, zählt er die verschiedenen Anträge und Amendements auf. Fast einstimmig nimmt die Versammlung die erste These in der Form an: die altclassischen Sprachen bilden die bleibende Grundlage des Gymnasialunterrichtes, doch müssen Mathematik und Naturwissenschaft als berechtigte Bildungselemente anerkannt werden.

Darauf verliest der Vorsitzende die zweite These, zu deren Begründung Buchbinder das Wort erhält:

Wenn für Tertia 1 Stunde Mathematik mehr verlangt wird als bisher, so ist der nächste Grund, dass in dieser Classe oder genauer 6 Jahre vor dem Abgang zur Universität der mathematische Unterricht erst beginnen soll, während bisher auch schon in Quarta Unterricht in der Geometrie, ja selbst in der allgemeinen Arithmetik ertheilt wurde; namentlich die letztere belangend, halte ich das jugendliche Alter eines Quartaners für die strengen Abstractionen, welche sie verlangt, noch nicht befähigt. Dann aber sind 4 Stunden in Tertia unumgänglich nöthig. Wenn gesagt ist, ein tüchtiger Lehrer könne in drei Stunden etwa dasselbe leisten, wie in 4, so liegt in sofern etwas wahres hierin, dass von der Fähigkeit des Lehrers die Leistungen der Schüler mitabhängen; aber wenn man diesen Satz auf die Spitze treibt, so kommt man schliefslich dahin dass eine Stunde für einen tüchtigen Lehrer ausreicht. Wenn wir vier Stunden fordern, so stellt die Erfahrung diese eben als nothwendig hin. Die Schüler sind unbekannt mit den Begriffen und Sätzen, welche entwickelt werden, sie können noch nicht mit Uebungsaufgaben für den häuslichen Fleifs versehen werden, die Uebungen müssen also in der Classe stattfinden. Das ist der zweite Punkt, weshalb die vierte Stunde nöthig ist, um nämlich die Schüler von den für den Anfang noch nutzlosen häuslichen Arbeiten zu befreien. Der Unterricht in der Naturbeschreibung war wie bisher meist 2stündig, und ich bedaure nur, dass die Lücke in Quarta eingetreten ist, weniger weil dies eine Beschränkung des Stoffs nach sich zieht, als dass die Continuität des Unterrichts dadurch unterbrochen ist. Dadurch tritt aber die Gefahr ein, dass der Unterricht in einen blofsen Schematismus ausartet. Kommen die Schüler nach Tertia, so ist das früher gelernte wieder vergessen, der Lehrer muss von vorn anfangen und verfällt da-

durch leicht in den Fehler den Unterricht gedächtnismäfsig zu betreiben. Darum halten wir die Wiederherstellung des naturgeschichtlichen Unterrichts in Quarta für nothwendig. Im übrigen wird nur noch eine zweite Stunde für den Unterricht in der Physik in Secunda gefordert. Diese ist nothwendig, weil der zu verarbeitende Stoff, auch bei der gröfsten Beschränkung zu grofs ist, als dass er in einer Stunde sich bewältigen liefse; zumal da auch hier der Schwerpunkt des Unterrichtes in der Classe liegen, der häusliche Fleifs der Schüler also möglichst wenig in Anspruch genommen werden soll. Durch Hinzulegen der zweiten Stunde aber würde für die Hauptunterrichtsfächer eher ein Gewinn als Verlust erzielt werden.

Oberstudienrath Schmid. In Süddeutschland beginnt die allgemeine Arithmetik erst in Secunda, und in vier Jahren wird etwas ganz tüchtiges geleistet. In Quarta halte ich sie für ganz unmöglich. Dass die norddeutschen Collegen sich uns in dieser Beziehung nähern, ist mir erfreulich, auf diesem Boden können wir uns einigen, und dies wäre wieder ein willkommener Schritt zur geistigen Einheit auf dem Gebiete des Schullebens. Aber die Naturwissenschaft durch alle Classen wöchentlich mit zwei Stunden, dagegen müssen wir uns auf das entschiedenste erklären, dadurch machen wir die Gymnasien zu Realschulen.

Wegen der vorgerückten Zeit wird die Discussion geschlossen.

3. Sitzung. Mittwoch, den 29. September, Vormittags 9 Uhr. Der Vorsitzende macht der Versammlung auf Ersuchen bekannt, dass ein gedrucktes Blatt zur Vertheilung ausgelegt sei, die Gleichstellung der Realschulen 1. Ordnung mit den Gymnasien hinsichtlich des Studiums der modernen Philologie, Mathematik, Naturwissenschaft und Medicin betreffend, und dass diejenigen, welche sich dafür interessiren, zu einer Versammlung am folgenden Morgen ½9 Uhr im Gymnasialgebäude sich einzufinden ersucht werden.

Darauf erhält Dr. A. Müller aus Hameln das Wort, um ein neues Anschauungsmittel für den classischen Unterricht zu erläutern. In Hannover, Heidelberg und Würzburg ist die Frage besprochen und ist jetzt im Begriff ihre praktische Lösung zu finden.

Seit längerer Zeit werden Abbildungen des griechischen und römischen Kriegswesens zum bessern Verständnis der Autoren von den Herausgebern ihren Ausgaben beigegeben, doch hat der Gebrauch solcher Tafeln seine Schwierigkeiten, wenigstens wenn sie nicht als Wandtafeln allen Schülern sichtbar gemacht werden können. Dadurch werden sie aber wieder zu theuer, auch zeigt ein solches Bild immer nur die eine Seite. Daher habe ich schon länger den Gedanken gefasst, Modelle römischer Soldaten von Zinn anfertigen zu lassen, an denen die einzelnen Theile der Rüstung noch deutlich sich unterscheiden lassen, die Anfänge davon kann ich vorlegen (sie werden herausgegeben). Die Modelle werden quellenmäfsig genau dargestellt und soll die Sammlung enthalten: 1 Legionar mit dem Riemenpanzer, den Centurio dazu, 1 Aquilifer, Buccinator, Reiter, Verillarius der Reiterei und 1 Feldherrn (Figur des Kaisers Trajan mit dem Paludamentum), 1 miles gregarius mit dem Ringelpanzer, den Centurio dazu, 1 signifer und tubicen, also 11 Figuren, den Infanteristen 6 Centimeter, den Cavalleristen entsprechend grofs. Der Preis der Sammlung wird vermuthlich 15 Sgr. betragen. Zunächst kann ich einen Centurio für Infanterie mit dem Ringelpanzer und den eigentlichen Legionar vorlegen, beide genau quellenmäfsig dargestellt bis auf die kleinsten Einzel-

beiten; in Jahresfrist, hoffe ich, soll alles fertig sein. Die Angaben aus den Quellen sind von mir, Herr Archivrath Grotefend hat die Güte mich mit seinem sachkundigen Rathe zu unterstützen, danach hat der Zeichenlehrer Niebour in Hameln Musterzeichnungen angefertigt, welche Hr. Dubois in Hannover für die Formen umgezeichnet hat, jetzt ist derselbe mit Ausführung der Formen beschäftigt. Aufser dem Gebrauche beim Unterrichte können diese Figuren auch zum spielen verwendet werden; für diesen Zweck wird eine zweite Auflage veranstaltet, in welcher jedem Officier eine Anzahl milites gregarii beigegeben werden, das Ganze wird dann in zwei Parteien getheilt, die durch schwarze und rothe Helmbüsche unterschieden sind. Jede Figur erhält auf dem Fufsbrette eine Nummer, und später soll eine Beschreibung beigegeben werden. Durch unser Unternehmen wollen wir der Jugend die Vertiefung in das classische Alterthum, der heutzutage so manche Hindernisse entgegenstehen, erleichtern helfen.

Der Vorsitzende drückt dem Redner den Dank der Versammlung für seine Mittheilungen aus und lenkt gleichzeitig die Aufmerksamkeit der Anwesenden auf die an den Wänden des Saales von Dr. Fischer aus Cassel aufgehängten, das antike Leben betreffenden Wandtafeln.

Auch Eckstein äufsert sich beifällig und ersucht die Versammlung das Unternehmen Müllers kräftig zu unterstützen.

Hierauf wird die gestern abgebrochene Verhandlung über die These 2 wieder aufgenommen.

Der Vorsitzende theilt zunächst mit, dass die Antragsteller auf die Discussion der 3. These, welche von der Beschaffung der geforderten Mehrstunden handelt, verzichten, weil sie voraussichtlich zu weitläufigen und wenig fruchtbringenden Erörterungen führen würde, ebenso sollen für heute gestrichen werden die 7. These, welche von der Methode des physikalischen Unterrichts handelt, und die 8., die Einrichtung eines chemischen Cursus betreffend, beide als ungeeignet zur Besprechung in dieser Versammlung.

Prof. Buchbinder: In der mathematischen Section hat sich die Ansicht Geltung verschafft, die 8. These hier wegzulassen, weil sie zu Misverständnissen führen kann. Man könnte nämlich meinen, dass für das Gymnasium ein vollständiger wissenschaftlicher Lehrcursus der Chemie mit praktischen Uebungen im Laboratorium gefordert werde. Die Sache verhält sich jedoch vielmehr so, dass, weil jeder Lehrer der Physik die Besprechung der nothwendigsten chemischen Erscheinungen in den Unterricht an zerstreuten Stellen, also unmethodisch einschalten muss, es besser sein würde, einen kurzen Abriss der Chemie an den Anfang des physikalischen Unterrichtes zu legen. Indessen weil die These allerlei Misverständnisse veranlassen könnte, so verzichten wir auf ihre Besprechung in dieser Versammlung.

Was nun die zweite These anlangt, so soll mit der Vermehrung der Stundenzahl nicht auch der Stoff erweitert werden, dieser soll vielmehr nur eine gründlichere Verarbeitung erfahren, und so hoffen wir nicht blofs die eine Folge des mathematischen Unterrichts zu erzielen, nämlich die Förderung der formalen Bildung, sondern auch die andere nicht minder wichtige, dass nämlich der Schüler sich sicher fühlen lernt und den ganzen Stoff zu beherrschen weifs. Dadurch wird es auch möglich den Schülern viel unfruchtbaren häuslichen Fleifs zu ersparen, indem die Uebungen von Anfang an nur in der Classe vorgenommen werden. Wenn ferner für den Unterricht in der Physik in

Secunda eine Stunde mehr gefordert wird, so handelt es sich auch hier nur darum den Stoff besser zu verarbeiten, um so die bestmöglichen Erfolge vom naturwissenschaftlichen Unterrichte zu erzielen. Für die spätere Debatte erlaube ich mir endlich darauf hinzuweisen, dass die Thesen 4, 5 und 6 am besten zusammengefasst werden.

Prof. Gerhardt bemerkt, dass die Frage über die Vermehrung der Stundenzahl keine neue sei, bereits in den Directoren - Conferenzen von Westphalen und Pommern sei sie zur Sprache gekommen; sie sei nöthig, um das erforderliche leisten zu können.

Dir. Hense aus Parchim. Auf dem Gymnasium, dem er vorstehe, seien die meisten Wünsche der Antragsteller bereis erfüllt, nur in Prima und Secunda sei blofs eine Stunde Physik. Die Arithmetik in Quarta zu beginnen, sei beklagenswerth. Es sei überhaupt ein Uebelstand, dass in dieser Classe so viel Hauptfächer ihren Anfang nehmen, Griechisch, Französisch und Mathematik. Die Herren Mathematiker möchten sich darüber aussprechen, ob sie damit übereinstimmten, dass der mathematische Unterricht in seiner eigentlichen Bedeutung erst in Tertia beginnen solle.

Prof. Bobertag aus Ratzeburg hatte ursprünglich in Quarta 2 Stunden Geometrie, da er aber wegen der von aufsen aufgenommenen Schüler immer in Tertia neu anfangen musste, beginne er bereits seit 10 Jahren den mathematischen Unterricht erst in dieser Classe. Dadurch stehe er sich besser, denn die Schüler seien in den Sprachen schon weiter, und eine gewisse sprachliche Vorbildung müsse man für die Mathematik voraussetzen. Wenn er also die These, der mathematische Unterricht solle erst mit Tertia beginnen, zur Annahme angelegentlich empfehle, so bitte er auch die 4. Stunde zu gewähren, die Schüler müssten tüchtig exercirt werden, dazu sei die 4. Stunde nöthig; auch würden die Schüler dann viel weniger zu Haus zu arbeiten haben.

Schulrath Dr. Gottschick meint, dass der dem mathematischen Unterricht in Tertia vorhergehende propädeutische Unterricht sich am besten dem Zeichenunterrichte in Quinta und Quarta anschliefse, sonst auch dem Rechenunterricht.

Der Vorsitzende bemerkt, dass bisher immer nur die Mathematik besprochen sei, darüber könne er wohl die Discussion schliefsen. Die Versammlung scheine darüber einstimmig zu sein, dass der mathematische Unterricht in Tertia und zwar mit 4 Stunden beginne; die Beschaffung der 4. Stunde stehe nicht zur Discussion. Nun aber handle es sich um den naturwissenschaftlichen, von dem Prof. Buchbinder auseinander gesetzt habe, wie nöthig es sei ihm 2 Stunden wöchentlich durch alle Classen zuzuweisen.

Schulrath Dr. Schultz aus Münster berichtet, dass die westphälische Directoren-Conferenz es mit Einstimmigkeit ausgesprochen habe, der naturwissenschaftliche Unterricht müsse auf dem Gymnasien den nöthigen Raum haben und sei in Quarta wieder herzustellen. Die Gründe, die schon von Prof. Buchbinder ausführlich dargelegt seien, liefsen sich in drei kurze Sätze zusammenfassen. Das Leben verlangt von dem Gebildeten eine gewisse Bekanntschaft mit der Natur, dieser Forderung könne nur durch methodischen Unterricht genügt werden, dann müsse die Continuität des Unterrichts erhalten werden, und endlich sei für das Verständnis der alten Schriftsteller die Kenntnis der Naturgegenstände nothwendig. In Westphalen habe man geglaubt, um die

Zeit für die Naturgeschichte zu erlangen hier den griechischen Unterricht mit vier Stunden beginnen zu können.

Eckstein drückt sein Bedauern über diese allen Grundsätzen einer gesunden Pädagogik, wie er meint, widersprechenden Ansichten aus; wenn ein Unterricht begonnen werde, müsse es mit einer gewissen Force geschehen, so dürfe man das Griechisch nicht behandeln. Uebrigens sei die Bemerkung über die Continuität des naturgeschichtlichen Unterrichtes an die Adresse des preufsischen Unterrichtsministers gerichtet, anderwärts, wie in Sachsen, bestehe der Unterricht schon.

Friedlein bittet, es auszusprechen, dass 2 Stunden wöchentlich in jeder Classe für den naturwissenschaftlichen Unterricht zu gewähren seien, namentlich auch wegen der bairischen Verhältnisse.

Oberstudienrath Schmidt fragt, ob unter naturwissenschaftlichem Unterricht auch Geographie zu verstehen sei.

Buchbinder erläutert die Ansicht der Commission dahin, dass von Sexta bis Tertia einschl. Naturbeschreibung und in Secunda und Prima Naturkunde, um nicht blofs Physik zu sagen, sein solle.

Der Vorsitzende hält eine Vermehrung des naturwissenschaftlichen Unterrichtes in den untern Classen für zulässig, warnt jedoch in Secunda oder Prima einen Fufs breit Erde aufzugeben, der der Philologie gehöre, es sei durchaus nicht gleichgiltig, ob 10 oder 9 Stunden Latein in Secunda gegeben würden, die Mathematiker möchten sich mit der einen Stunde Physik in Secunda behelfen. Jeder Lehrer habe den Wunsch nach mehr Stunden, wollte man dem nachgeben, so würden die Kräfte der Schüler überspannt.

Dr. Collmann erklärt die jetzige Verbindung der Geographie mit der Geschichte für einen Nachtheil der ersteren, es sei besser 2 Stunden Geschichte und 3 Stunden Geographie und Naturgeschichte anzusetzen, und man möge diese beiden letzteren in die Hand eines Lehrers legen und abwechselnd darin unterrichten lassen; Continuität des Unterrichtes sei hier nicht so wichtig, wie bei den Sprachen.

Director Bormann aus Stralsund fürchtet Ueberbürdung der Schüler, man dürfe nicht 29—30 Stunden rechnen, sondern müsse Gesang und Turnen, welche auch nicht blofs den Körper in Anspruch nähmen, mit hinzuzählen; dadurch komme man auf 34 Stunden, welche die Steuerfähigkeit der Schüler überstiegen. Bei Latein oder Griechisch Anleihen zu machen, sei auch sehr bedenklich.

Dr. Kruse. Mit Recht hat Hr. Eckstein verlangt, ein neuer Unterrichtsgegenstand müsse mit voller Kraft begonnen werden. Wie ist dies nun damit zu vereinen, dass Physik in Secunda mit nur 1 Stunde angefangen wird?

Die Auffassung der Natur in der Physik ist eine ganz andere, als in der Naturgeschichte, es sollen jetzt Naturgesetze aus Sinneswahrnehmungen abgeleitet werden und diese Naturgesetze sollen auf Stellung von Hypothesen führen. Auch ist der jugendliche Geist nicht so organisirt, dass ohne Nachtheil für das Festhalten des durchgesprochenen Stoffs eine Zeit von 6 Tagen zwischen zwei aufeinanderfolgenden Stunden verfliefsen darf.

Adler schlägt vor, These 2 und 3 kurz so zusammenzufassen: der Unterricht in der Mathematik beginnt in Untertertia wöchentlich mit 4 Stunden, während der naturgeschichtliche und naturkundliche in jeder Classe 2 Stunden einnehmen muss. Diese 2 Stunden sind zu ertheilen ohne Ueberschreitung

des bisherigen Stundenmafses." Die Beschaffung der Stunden sei dem Director und Lehrercollegium zu überlassen. So könnte z. B. in Quarta der Rechenunterricht mit 2 Stunden reichen.

Vom Vorsitzenden unterbrochen, dies gehöre in die These von der Beschaffung der Stunden, welche nicht zur Discussion stehe, bemerkt Redner, er habe dies nur beispielsweise angeführt, um die Möglichkeit seines Vorschlags darzuthun.

Hofrath Gidionsen aus Husum hält die Unterbrechung des naturgeschichtlichen Unterrichts in Quarta für ungefährlich. Wie ein bracher Acker hernach um so bessere Frucht bringe, so könne die Pause im naturgeschichtlichen Unterrichte auch für diesen nützlich werden. 5 Jahre lang Naturgeschichte sei zu viel.

Dr. Siefert aus Flensburg weist auf die Schwierigkeiten der Schleswiger hin, noch Stunden zu beschaffen, da sie ohne sie durch den obligatorischen dänischen Unterricht mehr belastet seien; wenn aber einmal eine Stundenvermehrung stattfinden sollte, so wollte er sie lieber für Quarta als für Tertia.

Rector Eckstein bemerkt, wie schwierig es sei, für so viel Stunden Naturwissenschaft die nöthigen Lehrkräfte zu beschaffen; es gäbe jetzt sehr wenig tüchtige Lehrer für dies Fach.

Director Zehme hält es für nicht möglich, den Unterricht in der Physik mit 1 Stunde in Secunda formel bildend zu ertheilen; anstatt die Physik so nur zum Schein auf den Lehrplan zu setzen, sollte man sie lieber in dieser Classe ganz weglassen. Das Gymnasium sollte auch für eine andere Richtung vorbilden, welche hier noch nicht erwähnt sei, nämlich für die polytechnischen Schulen; in denselben seien die besten Schüler aus den Gymnasien, nur seien ihre Lücken in den Naturwissenschaften sehr bedauerlich.

Dr. Blass meint, dass sich für den 1. Theil der These wohl eine grofse Mehrheit entscheiden werde, dass aber der 2. Theil viele Gegner aufzuweisen habe, deshalb sei es gut bei der Abstimmung beide zu trennen.

Oberstudienrath Schmid bemerkt, dass in Württemberg erst in Prima Physik unterrichtet würde, und das sei ganz gut, denn erst hier könnten die Schüler dem Unterrichte mit wirklichem Nutzen folgen; vorher stumpfe sich das Interesse ab; in diesen 2 Jahren werde etwas ganz tüchtiges geleistet.

Prof. Gerhardt bezweifelt, dass es möglich sei in 2 Jahren einen physikalischen Cursus durchzuführen.

Oberstudienrath Schmid: auf Vollständigkeit haben wir auf dem Gymnasium zu verzichten.

Prof. Bopp: Die Naturforscher-Versammlung, welche denselben Gegenstand behandelt, hat es mit Nachdruck ausgesprochen, dass der Unterricht in der beobachtenden Naturwissenschaft auf Gymnasien früher beginnen müsse, als es in der Regel geschieht, ferner dass dem physikalischen Unterrichte ein propädeutischer vorhergehen müsse; er solle sich anfangs vorwiegend darauf beschränken eine möglichst grofse Anzahl einfacher naturwissenschaftlicher Erfahrungen zu sammeln, welche für den später eintretenden wissenschaftlichen Cursus die Basis zu bilden vermögen.

Als Redner auf die Motivirung der These 1 eingehen will, unterbricht ihn der Vorsitzende mit der Bemerkung, die bezügliche Discussion sei gestern geschlossen; Redner erklärt, nur referiren zu wollen, was die Naturforscher

in Innsbruck beschlossen hätten, und erwähnt, dass sie die Motive a und b vertauscht und die Thesen 5—9 angenommen haben.

Der Vorsitzende schlägt vor These 2 und auch die Abstimmung darüber fallen zu lassen. Buchbinder weist auf das bedenkliche dieses Vorschlags hin, da mehrere Mitglieder den Wunsch ausgesprochen hätten, die Willensmeinung der Versammlung kennen zu lernen; er hält die Abstimmung einerseits für nothwendig, andererseits aber auch für unverfänglich.

Bei der nun folgenden Abstimmung erklärt sich die grofse Majorität damit einverstanden, dass in Tertia 4 Stunden Mathematik gewährt werden; dass für den naturwissenschaftlichen Unterricht in allen Classen 2 Stunden angesetzt werden, darüber ist die Abstimmung anfangs zweifelhaft, ergiebt sich aber bei der Gegenprobe gegen den Antrag. Rector Eckstein hält das Abstimmen über derartige Fragen für misslich.

Hierauf werden die Thesen 4, 5 und 6 ohne Discussion genehmigt, und da die 7. u. 8. nicht zur Discussion kommen sollen, so geht man zur 9. über.

Prof. Buchbinder bemerkt zunächst, die Versammlung habe zwar die Thesen 4—6 eben angenommen, aber die zu ihrer Ausführung unumgänglich nöthige Zeit vorher verweigert, es sei dies sehr betrübend.

Zur Sache übergehend, führt er aus, dass nach seinen statistischen Ermittelungen in Preufsen der naturgeschichtliche Unterricht immer mehr in Abnahme komme, an vielen Gymnasien werde er gar nicht mehr gegeben, an andern nur in Tertia, wieder an andern nur in Sexta und Quinta. Der Grund für diese beklagenswerthe Erscheinung sei im wesentlichen der, dass es an geeigneten Lehrern fehle. Ab und zu möge allerdings Bequemlichkeit mit im Spiele sein, denn einen guten, sachgemäfsen naturgeschichtlichen Unterricht zu ertheilen, gehöre zu den schwierigsten Aufgaben des Lehrers; aber der Hauptsache nach sei der angeführte Grund der richtige. Woher komme nun dieses Mangel an tüchtigen Lehrern? Die Erfahrung zeige, dass immer weniger Schüler zur Universität entlassen würden, in denen die Neigung zu naturwissenschaftlichen Studien auf der Schule geweckt und gepflegt sei. Man möge nur die Universitätslehrer fragen und man werde hören, dass die Zahl ihrer Zuhörer in den naturgeschichtlichen Collegien sich immer mehr verringere. Wie könne man diesem Uebelstande abhelfen? Zunächst sei es nöthig die Verpflichtung für die Mathematiker sich auch in Naturgeschichte prüfen zu lassen, wieder herzustellen. Es sei nicht blofs Aufgabe tüchtige Mathematiker und Naturforscher im Sinne der Wissenschaft zu ziehen, sondern diese müssten auch Zeit behalten sich für diese Seite ihres künftigen Berufs auszubilden. In beiden Beziehungen müsse ferner die Vorbildung für den Lehrerberuf besser werden, dazu könnten die Seminarien dienen, in denen bisher die Anleitung zu wissenschaftlichen Arbeiten zu sehr in den Vordergrund getreten sei. Wie dies ins Werk zu setzen, darüber hätten andere Männer zu befinden, namentlich werde auch zu bestimmen sein, ob die Vorbildung zum Schulamt vor oder nach der Prüfung von der wissenschaftlichen Commission beginnen solle.

Eckstein bemerkt, dass er Jahre lang Vorsteher eines pädagogischen Seminars gewesen und mit leidlichem Erfolge Lehrer vorgebildet habe. In Sachsen und Preufsen sei wohl für die Philologen hinreichend gesorgt, in Baiern sei man damit beschäftigt. Jedenfalls müsse es Aufgabe der Seminare bleiben junge Männer für die Wissenschaft heranzubilden, daneben könnten

noch andere Anstalten errichtet werden zur praktischen Ausbildung der Lehrer. Uebrigens stehe das Studium der Naturwissenschaft sehr in Blüthe, nur zögen es die Studirenden vor, zu einem lohnenderen, praktischen Berufe überzugehen, als ins Lehramt. Darin aber stimme er dem Vorredner bei, dass die Universitäten mehr für Ausbildung der Lehrer thun müssten.

Zehme weist auf die polytechnischen Schulen als Bezugsquellen für Lehrer der Naturwissenschaft hin, namentlich in Dresden sei mit dem Polytechnicum eine Lehrerbildungsanstalt verbunden; dann wendet er sich gegen den Theil der These, welcher für die Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaft Universitätsstudien verlangt, er sehe keinen Grund für die Ausschliefsung der polytechnischen Anstalten, wo Naturwissenschaft umfangreicher betrieben würde, als auf Universitäten.

Eckstein bestätigt, dass die Zöglinge polytechnischer Anstalten zum Lehramte zugelassen werden, doch nicht als solche, sondern wenn sie das Examen vor der wissenschaftlichen Prüfungscommission bestanden haben. Dr. Hartmann weist darauf hin, dass als Quelle für Lehrer der Naturwissenschaft die Realschulen dienen könnten, wenn deren Zöglinge zu gewissen Universitätsstudien zugelassen würden.

Der Vorsitzende jedoch erklärt sich gegen diesen Vorschlag, das Gymnasium könne nur Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaft vertragen, welche eine classische Bildung hinter sich hätten, diese könne aber auf Realschulen nicht erzielt werden. Worauf Dr. Hartmann erwidert, der Realschüler könne sich diese durch Privatstudien aneignen.

Da auf Anfrage des Vorsitzenden niemand mehr das Wort begehrt, so wird zur 10. These übergegangen, gegen welche sich kein Widerspruch erhebt.

Die Zeit für die heutige Sitzung ist abgelaufen, und da für den folgenden Tag der Beginn der Schlussitzung auf früh 9 Uhr angesetzt ist, wegen des beabsichtigten Ausfluges, so kann die für diese Zeit in Aussicht genommene 4. Sitzung der pädagogischen Section nicht stattfinden. Der Vorsitzende schliefst daher die diesjährigen Sitzungen mit Worten des Dankes für die ihm gewährte Nachsicht, woran Rector Eckstein den Gegendank der Versammlung anknüpft für die frische und straffe Leitung der Verhandlungen durch den Vorsitzenden. B.

Die Verhandlungen der Berliner Gymnasiallehrer-Gesellschaft über den Geschichtsunterricht.

Herr Provinzial-Schulrath Gottschick hatte zunächst für die Sitzung des Vereins vom 10. Februar d. J. folgende Thesen über den Geschichtsunterricht gestellt:

1. Die höheren Lehranstalten sind hinsichts des Geschichtsunterrichts in drei Stufen zu theilen, von denen die erste VI und V, die zweite IV und III, die dritte II und I umfasst.

2. Auf der untersten Stufe wird der Geschichtsunterricht durch die biblischen Geschichten Alten und Neuen Testamentes ersetzt. Die griechische und römische Sagengeschichte fällt als Lese- und Erzählungsstoff dem deutschen Unterricht in V zu und wird zu mündlichen und schriftlichen Nacherzählungen benutzt.

3. Auf der zweiten Stufe wird die griechische (einschl. der zum Verständnisse derselben erforderlichen wichtigsten Data aus der orientalischen) und die römische in Quarta, die deutsche und brandenburgisch-preufsische in Tertia durchgenommen.

4. Auf der dritten Stufe ist Gymnasium und Realschule zu unterscheiden.

a) Gymnasium: in Unter-Secunda orientalische und griechische Geschichte, im ersten Semester bis zu den Perserkriegen, im zweiten bis zum Tode Alexander des Grofsen; in Ober-Secunda römische, im ersten Semester bis zum zweiten punischen Kriege, im zweiten bis Marc Aurel. In Prima im 1. Semester bis 1273, im 2. bis 1555, im 3. bis 1740, im 4. bis 1815 nebst den wichtigsten Begebenheiten von da ab bis zur Gegenwart.

b) Realschule in Unter-Secunda griechische und römische Geschichte in je einem Semester, in Ober-Secunda mittlere Geschichte bis 1273 im ersten, bis 1517 im anderen Semester. In Prima im 1. Semester bis 1618, im 2. bis 1740, im 3. bis 1800, im 4. bis 1815 und sodann die wichtigsten Ereignisse bis 1866.

Aus den Discussionen dieser Thesen, die den Verein aufser in der Februar- auch noch in der Juni- und Augustsitzung dieses Jahres beschäftigten, heben wir im folgenden diejenigen Punkte hervor, um die sich die lebhafteste Debatte entspann.

Gegen die zweite These d. h. für einen besonderen Geschichtsunterricht auf der unteren Stufe (Sexta und Quinta) erhob sich keine einzige Stimme; Bedenken gegen eine eingehendere Berücksichtigung des sagengeschichtlichen Lehrstoffs in der deutschen Stunde als eine Beeinträchtigung der letzteren äusferte nur Herr Ranke, wogegen die auf dem Luisenstädtischen Gymnasium gemachten günstigen Erfahrungen einer Benutzung sowohl der Religions- als der deutschen Stunden zu einer ganz allmählichen Einführung des Schülers in das Bereich der Geschichte von Herrn Bernhardi angeführt wurden.

Sehr getheilt waren dagegen die Urtheile über das Beginnen mit alter oder mit moderner (mittlerer und neuerer) Geschichte sowohl auf der zweiten als dritten Stufe. Einen besonders warmen Fürsprecher fand das Ausgehen alles Geschichtsunterrichts von der den Knaben lebendig umfangenden Wirklichkeit, in welche die Vergangenheit mit ihren Spuren von Verwüstung und Neuschaffen, Bau- und Sculpturdenkmälern so mächtig hineinrage, an Herrn

Bonnell, der auf die Verhältnisse Berlins, und an Herrn Kübler, der seine Breslauer Erfahrungen von dem Werth eines solchen historischen Anschauungsunterrichtes, angelehnt an die Heimathskunde, zur besten Ueberführung in den eigentlichen Geschichtsunterricht und zur Erweckung des wahren historischen Sinnes mittheilte. Andrerseits wurde geltend gemacht, wie sich doch die alte Geschichte in ihren typisch einfachen und eben darum für den jugendlichen Geist so eindrucksvollen Gestalten, nicht minder in ihrer leichteren Uebersichtlichkeit bei sich von selbst ergebender ethnographischer Abschliefsung für den Anfangsunterricht mehr eigene, wogegen, wie Herr Hahn näher ausführte, die Natur zumal der mittelalterlichen, theils chronistischen, theils urkundlichen Ueberlieferung leitender Charaktere mit der hochkünstlerischen der Alten gar nicht zu vergleichen sei und für die Reconstruction plastischer Gestalten aus so dürftigen Quellen mit der Schwierigkeit der Arbeit die Sicherheit des Resultats in sehr ungleichem Verhältnis stehe, wie z. B. die in so wenigen Jahren völlig umgewandelte Anschauung von einem Mann wie Kaiser Heinrich II. beweise.

Auf der oberen Stufe bewirkte die Beziehung, in welche der Geschichtsunterricht zur Classiker-Lectüre in der Gymnasial-Secunda und Prima tritt, nur noch gröfsere Meinungsverschiedenheit. Nach der einen Ansicht sollte die alte Geschichte auf dieser Stufe in Secunda wieder vorausgehen, um ein tieferes Verständnis der gelesenen römischen und griechischen Historiker zu ermöglichen; nach der anderen sollte die Lectüre der letzteren vielmehr Mittel und durch Selbststudium solcher Geschichtsquellen vermittelte historische Erkenntnis Zweck sein, eine möglichst eingehende Behandlung der alten Geschichte also vielmehr den gesammten Geschichtscursus schliefsen. Gegen die extremste Vertretung dieser zweiten Ansicht durch Herrn Foss (nach dessen Wunsch namentlich die Geschichte des Mittelalters möglichst kurz im Anfang des Secundacursus abzuthun sei, weil es seiner Erfahrung nach überhaupt unmöglich wäre Schülern für dieselbe Verständnis beizubringen, alle Zeit und Kraft hingegen auf der Oberstufe der griechisch-römischen Geschichte zugewendet, auch die lateinischen Aufsätze wesentlich als Versuche in historischer Forschung benutzt werden sollten) erhob Herr Bonitz entschiedenen Einspruch, da der lateinische Aufsatz sein Ziel in der Uebung der fremden Sprache, des freien Gedankenausdrucks in derselben, nach allgemeiner Norm habe und behalten müsse, Schüleranleitung zur Geschichtsforschung nur zu leicht ein geradezu gefährliches Scheinwesen hervorrufen würde, endlich ein nur äufserliches Abthun der mittelalterlichen Geschichte das Verständnis der neueren keinem Schüler möglich mache.

Gerade indessen auf des Herrn Bonitz Antrag unterblieb die von Herrn Gottschick gewünschte Abstimmung über das Früher oder Später der einen oder andern Haupthälfte des geschichtlichen Pensums, da, wie Herr Bonitz ausführt und Herr Klix später durch Hinweis auf die wirklich über diese Frage vorgenommene Abstimmung auf der Braunschweiger Philologenversammlung von 1864 darthat, in solchen so schwer gemeingiltig zu entscheidenden Dingen eine Stimmenzählung werthlos erscheinen müsse.

Ueber die gröfsere pädagogische Bedeutung der alten Geschichte gegenüber der modernen war natürlich der Verein nur einer Ansicht, sowohl die Gymnasial- als die Realschul-Mitglieder desselben. Letztere betonten gerade für die Realschule den Werth eines nicht zu abgekürzten, wo möglich mit

Benutzung classischer Uebersetzungen antiker Historiker den Schülern eindringlicher zu machenden Unterrichts in alter Geschichte, durch welchen der fast völlige Wegfall des Kennenlernens antiken Geistes aus den Originalwerken der Griechen und Römer nach Möglichkeit ersetzt werden müsse, wenn anders die Bekanntschaft nicht nur mit den Thaten, sondern auch mit den Gedanken und Gefühlen der Alten als eine Bildungsnothwendigkeit und die Realschule als eine allgemeine bildende Anstalt neben dem Gymnasium erkannt werde.

Allgemeinen Beifall fand schliefslich die Fortführung des Unterrichts der neueren Geschichte über das bisher gewöhnlich angenommene Schlussjahr 1815 hinaus bis zu der im frischen Gedächtnis selbst unserer Jugend stehenden Grenzmarke deutscher Geschichte von 1866.

Alfred Kirchhoff.

Verhandlungen der Berliner Gymnasiallehrer-Gesellschaft über Abänderungen der Abiturienten-Prüfung.

In der Sitzung des Vereins vom 10. November d. J. leitete Herr Bonnell die Verhandlungen zunächst durch einen historischen Rückblick auf die bisherigen Prüfungs-Reglements ein. Dem ersten preufsischen Abiturientenprüfungs-Reglement von 1788 sei unter Mitarbeit von Fr. A. Wolf und Schleiermacher das von 1812 und diesem 1834 das im allgemeinen noch jetzt gültige gefolgt, dessen mannigfache spätere Aenderungszusätze indessen eine durchgreifende Erneuerung desselben allerseits wünschenswerth gemacht habe. Hinsichtlich der principiellen Frage, ob ein Abiturienten-Examen überhaupt nöthig, die einst von Süvern verneint worden, entschied sich Herr Bonnell dahin: dass ein solches zwar für die Lehrer unnöthig, für den Staat aber wegen der sich an dasselbe knüpfenden Berechtigungen unentbehrlich sei.

Da sich für Abschaffung der Abiturienten-Prüfungen keine Stimme erhob, schritt Herr Bonnell im Anschluss an die ministerielle Vorlage betreffende Abänderungsvorschläge jener Prüfungen zur Motivirung seiner ersten These:

„Die Religion ist von den Prüfungsgegenständen im Abiturienten-Examen auszuschliefsen.“

Für so wichtig auch bereits Schleiermacher in seinem für diese Frage eingeholten Gutachten Ermittelung der Kenntnisse der Abiturienten auch in der Religion erklärt habe, so sei doch bis 1834 kein Examen in Religion abgehalten worden; ihm selbst scheine es schwierig, ja geradezu bedenklich ein solches jetzt beizubehalten: nicht in Religion, nur in äufserlichen Religionskenntnissen könne doch überhaupt geprüft werden, und je mehr man Gewicht darauf lege in der Religionsstunde den innerlichen Menschen zu erbauen, um so weniger dürfe man diesem Unterricht durch Examenziele eine Hinneigung auf die Pflege blofs äufserlicher Kenntnisse geben.

Herr Bonitz entgegnete: bei jedem Unterricht ohne Ausnahme entzögen sich die Erfolge der eigentlich bildenden Seite dem Examen; sei auch bei dem Religionsunterricht die innerlich erziehende Bedeutung eine besonders wichtige, so sei sie es doch z. B. beim Geschichtsunterricht nicht viel weniger. Dass man sich aber von den Kenntnissen der Abiturienten über das unbedingt Wissenswerthe aus der Religionslehre durch die Schlussprüfung überzeuge, scheine ihm um so gebotener, als historische Kenntnis vom Entwickelungsgang

der eigenen Religion für solche, die als die Gebildeten ihrer Gemeinde dereinst ein vollgültiges Wort in kirchlichen Dingen mitzureden hätten, eine nothwendige Mitgabe auf den Lebensweg sei. Nur möge man nicht — wovon vor 20 bis 25 Jahren noch nichts zu spüren gewesen — die Anforderungen im mündlichen Religionsexamen zu einer vom Reglement ganz abweichenden Härte und Höhe steigern.

Herr Märkel nahm die gegenwärtige Handhabung des mündlichen Religionsexamens, soweit seine persönlichen Erfahrungen reichten, in Schutz, sah jedoch eine Inconsequenz darin, dass man nicht mit dem Deutschen auch die Religion vom mündlichen Abiturienten-Examen ausschliefse und nicht lieber (wie am Rhein) auch in der Religion schriftliche Aufgaben stelle.

Herr Klix stellte die Nothwendigkeit einer Prüfung in Religion für ebenso wenig absolut hin als eine solche in Geschichte. Ihm scheine das Hauptgewicht des Examens darin zu liegen, dass die Schüler in den Sprachen, besonders den lateinischen Prosaikern zeigten, wie weit ihre geistige Kraft durch solche Studien entwickelt sei; als eine Mittelgruppe zwischen den Sprachen einerseits und der Religion und Geschichte als Fächern, in denen die positiven Kenntnisse alleiniger Prüfungsgegenstand seien, erscheine ihm die der mathematischen Disciplinen.

Herr Bonitz erklärte sich gegen diese Auffassung der Mathematik ebenso wie gegen jene Parallelisirung des Deutschen mit der Religion in der examinatorischen Behandlung. Das Examen im Deutschen sei der schriftliche Aufsatz; wolle man in der mündlichen Prüfung etwa deutsche Literaturgeschichte vornehmen, so berücksichtige man damit doch nur einen kleinen Theil des Gesammtfachs. In der Religion dagegen scheine ihm gerade die schriftliche Prüfung unzweckmäfsig, zumal hier bei der Bearbeitung irgend welcher Themen das Urtheil über den Inhalt gar zu leicht durch die mehr oder weniger gelungene Form der Behandlung ins Schwanken gebracht werden würde. Was die übliche Praxis des mündlichen Religionsexamens betreffe, so komme es allerdings vor, dass im Widerspruche mit dem Wortlaute des Reglements bisweilen selbst einem etwanigen Stocken im Aufsagen von Gesangbuchsliedern ein entscheidendes Gewicht für Bestimmung des Examen-Prädicates gegeben werde. — Nicht also das bisher für das Religionsexamen geltende Reglement, wohl aber die hier und da geübte Handhabung desselben möge man ändern.

Nachdem sich auch Herr Böhm für Beibehaltung des mündlichen Abiturienten-Examens in Religion aus dem Grunde ausgesprochen hatte, weil er im Fall einer Abschaffung desselben feste Einhaltung von Lehr- und Lernziel seitens der Lehrer und Schüler gefährdet glaube, resümirte Herr Bonnell die verschiedenen laut gewordenen Ansichten und behauptete seine Thesis mit dem Hinzufügen: wohl ein Unterricht in Religionslehren historischer Art, selbst in Dogmengeschichte, nicht aber eine Prüfung der Abiturienten darin scheine ihm wünschenswerth. Herr Klix wünschte wenigstens für das Examen das Eingehen auf Dogmengeschichte und ähnliche theologische Elemente vermieden, überhaupt das mittlere Ziel des Wissens der Prima als Norm für das Abiturienten-Examen in allen Fächern festgehalten, und Herr Bonitz schloss sich diesem Wunsch mit Hindeutung darauf an, dass der Schüler sich nie gewöhnen müsse zu denken: was mich interessirt, darüber muss ich auch gefasst sein geprüft zu werden.

Alfred Kirchhoff.

SCHUL- UND PERSONALNOTIZEN.

Personalnotizen.

Königreich Preufsen.

Befördert resp. *berufen und bestätigt:* o. L. Dr. Tappe zum Oberl. an der Königstädt. Realsch. in Berlin, Dr. O. Richter v. d. Realsch. in Frankfurt a. d. O. als Oberl. an d. Gymn. in Guben.

Versetzt: Prof. Dr. Pröller von der Ritterakademie in Liegnitz an d. Gymn. in Wetzlar und Oberl. Dr. O. Gerhard aus Wetzlar als Professor an d. Ritterakademie in Liegnitz.

Verliehen wurde das Prädicat *Oberlehrer:* dem o. L. Dr. v. Velsen in Saarbrück und dem o. L. Gelshorn am Gymn. in Aurich.

Allerhöchst bestätigt: Oberl. Dr. Wiel als Studiendir. der Ritterakademie in Bedburg.

Verlag der Weidmannschen Buchhandlung (J. Reimer) in *Berlin*.

Druck von W. Pormetter in Berlin, Neue Grünstr. 30.

